Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9370687
Centre d'intérêt: 320

Dumas, André.

S'entraîner à former des adultes : connaissance du milieu et des pratiques dans les commissions scolaires : modules d'autoformation / [rédacteurs, André Dumas, Serge Vallières]. -- [Québec : Direction générale de l'éducation des adultes, 1986-1990].
2 v. (724 p. en pag. multiple) : ill. ; 28 cm + annexes (168 p. en pag. multiple) + 2 vidéocassettes (33 min 5 s et 52 min : son., coul.).

Titre des vidéocassettes: Pour les adultes, c'est pas toujours pareil. Vidéocassettes produites en collaboration avec le Centre d'animation et de productions audio-visuelles de la Commission scolaire des Laurentides. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Vallières, Serge * Québec (Province). Direction générale de l'éducation des adultes * Commission scolaire des Laurentides. Centre d'animation et de productions audio-visuelles

Descripteur(s): Formation des formateurs * Autoformation * Perfectionnement des enseignants * Rôle du formateur * Besoins de formation * Andragogie * Caractéristiques de l'adulte * Profil de formation * Méthode d'apprentissage * Méthode d'enseignement * Evaluation de l'apprentissage * Commission scolaire * Guide * Questionnaire * Education des adultes

Modules d'apprentissage consacrés à la formation des formateurs d'adultes. Privilégiant la prise en charge par l'adulte lui-même, cette formation met l'accent sur l'acquisition de compétences andragogiques d'aide et de soutien à l'apprentissage et au développement intégral de la personne. Les outils d'apprentissage proposés comprennent 2 vidéos, 22 modules et 16 annexes. On y trouve de la documentation sur les caractéristiques des adultes, les formats d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages et les rôles des formateurs. On y trouve aussi du matériel susceptible d'aider les formateurs à préparer leurs leçons, à les évaluer et à opérer un suivi dans la formation.

Type de document:

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP
G3.49
93 70687-A

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Présentation
et
Guide d'utilisation

Québec

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

REMERCIEMENTS

La présente série de modules d'apprentissage consacrée à la formation et au perfectionnement de formateurs et formatrices est une production de la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation du Québec. Elle a été préparée avec la collaboration de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke et la Commission scolaire des Laurentides.

Nous nous en voudrions de passer sous silence la collaboration qu'exige une production d'une telle envergure. Aussi, nous remercions très chaleureusement M. Claude Ruel de la DGEA pour l'aide accordée tout au long de cette production. Nous remercions également l'équipe de production des vidéogrammes réalisés par le CAPAV de Sainte-Agathe et son responsable, M. Gaétan Charron, avec lesquels nous avons eu grand plaisir à travailler. Merci également à André Dufresne de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke, l'instigateur de ce projet, pour en avoir assumé la gestion avec doigté et à MM. Jacques Boivin et Réginald Savard du SRAR, de la même commission scolaire, pour leurs précieux conseils sur les modules traitant de la relation d'aide et de la reconnaissance d'acquis scolaires.

Au cours de la production, nous avons apprécié les remarques et les commentaires de MM. Roger Filion, Bertrand Fouquet, André Dufresne et de Mme Hilda Perron, de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke. Enfin, merci aux représentants et représentantes de l'Association des andragogues du Québec, M. Fernand Serre, Mmes Réjeanne Hébert et Ghyslaine Adam, ainsi que MM. Marc Leduc et Marcel Landry, de la DGEA, de leurs remarques judicieuses.

La collaboration empressée de toutes ces personnes et les commentaires pertinents, qu'elles nous ont formulés, ont grandement contribué à clarifier certains concepts et à apporter des nuances qui, autrement, nous auraient échappé.

André Dumas
Serge Vallières

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 5

1. INTRODUCTION 6

2. OUTILS D'APPRENTISSAGE 11

3. FORMATION 15
   A) Formation préparatoire 15
   B) Formation en cours d'emploi 15
   C) Rôle de la personne-ressource 15

4. DIAGNOSTIC DU PROFIL DE FORMATION 18

5. PROCÉDURE À SUIVRE PAR LA PERSONNE-RESSOURCE 20
   A) Détermination des besoins de formation 20
   B) Préparation d'un profil de formation 20
   C) Consignes au formateur 21
   D) Matériel requis 21
   E) Calendrier 25
   F) Suivi 25

6. PROFILS DE FORMATION 27

ANNEXE I Questionnaire sur les besoins de formation

ANNEXE II Profil de formation en formation générale
- Format d'apprentissage individualisé -

ANNEXE III Profil de formation en formation générale
- Format d'enseignement collectif -

ANNEXE IV Profil de formation en formation générale
- Intervention de courte durée -

ANNEXE V Profil de formation en formation professionnelle
- Format d'apprentissage individualisé -

ANNEXE VI Profil de formation en formation professionnelle
- Format d'enseignement collectif -

ANNEXE VII Profil de formation en formation professionnelle
- Intervention de courte durée -

ANNEXE VIII Profil de formation en éducation populaire

ANNEXE IX Profil de formation en alphabétisation

PRÉSENTATION

L'éducation des adultes, nous croyons pouvoir l'affirmer comme témoins privilégiés de son dynamisme, est un microcosme qui reproduit particulièrement bien les mouvements d'une société en constante évolution. En une vingtaine d'années, dans l'élan de la "Révolution tranquille", les divers services de l'éducation des adultes, mis sur pied dans les commissions scolaires, ont dû, parallèlement à leur mission de scolarisation, s'ouvrir à une foule de pratiques éducatives très diversifiées pour tenter de répondre aux nombreux besoins exprimés par les milieux.

Les formateurs ont vite essaimé autant vers les entreprises que vers les groupes populaires, intervenant dans des domaines aussi variés que l'alphabétisation, la formation sociale et culturelle, la formation technique et professionnelle ou la formation sur mesure. Ils ont ainsi rapidement fait éclater les cadres traditionnels de l'éducation, reconnaissant en cela la nécessaire multiplicité des lieux de formation de l'adulte.

Ainsi, le cadre de référence de ce secteur de l'éducation s'est construit pierre par pierre, dans l'action même. Progressivement, le métier de formateur d'adultes est devenu une profession unique en son genre. Bien sûr, comme pour tout autre éducateur, on exige du formateur qu'il maîtrise la matière sur laquelle doit porter son intervention, cela va de soi. Cependant, à cause du contexte particulier dans lequel il travaille, le formateur doit être bien plus que la simple courroie de transmission d'un savoir officiel. Malheureusement, on s'imagine souvent à tort que son rôle se limite à cela.

Puisqu'ils doivent être préparés pour intervenir auprès de divers groupes d'âge et dans des milieux différents, souvent pour répondre à des besoins ponctuels, leur formation, pas plus que leur perfectionnement, d'ailleurs, ne peuvent être abordés de façon exclusivement pédagogique. C'est donc à la lumière du contexte particulier de l'éducation des adultes qu'on peut dégager les principes qui doivent présider à cette formation.

Signalons d'abord qu'à cause même de la multiplicité des champs d'intervention dans le domaine de l'éducation des adultes, cette formation doit être polyvalente. Privilégiant la prise en charge, par l'adulte lui-même, cette formation devra donc en priorité mettre l'accent sur l'acquisition de compétences andragogiques d'aide et de soutien à l'apprentissage et au développement intégral de la personne. Enfin, elle doit s'adresser à des personnes engagées dans l'action; par conséquent, il s'agira la plupart du temps d'une formation ou d'un perfectionnement en cours d'emploi.

En insistant sur ces principes, nous n'inventons rien, au contraire, nous ne faisons que faire écho à des expériences et à des pratiques déjà mises en oeuvre dans ce domaine, ainsi qu'à l'expression de besoins qui se font de plus en plus pressants.

Sensible à ces besoins, la Direction générale de l'éducation des adultes a fait du dossier de la formation des nouveaux formateurs une de ses priorités. Pendant près d'un an, une équipe de personnes reconnues pour leur connaissance du milieu a travaillé à la préparation d'une série de modules traitant de la formation de nouveaux formateurs ainsi que du perfectionnement des formateurs déjà en fonction.

Ces modules et les annexes qui les complètent ont des contenus variés spécifiquement adaptés aux divers champs de l'éducation des adultes. Mais leur originalité ne repose pas sur les contenus qu'ils abordent, c'est plutôt leur modèle d'encadrement qui nous apparaît respecter intégralement les principes que nous signalons plus haut.

En effet, l'approche proposée prend la forme d'une autodidaxie assistée qui s'appuie sur un diagnostic précis des besoins et débouche sur l'élaboration de projets individuels. Chaque formateur sera soutenu dans cette démarche par une personne-ressource, (conseiller pédagogique ou autre spécialiste compétent selon les ressources des milieux) et l'encadrement proposé ne se limite pas à la seule période précédant l'emploi; il se poursuit en cours d'emploi, enclenchant ainsi un processus de formation continu.

C'est donc à la fois avec un plaisir que nous ne dissimulons pas et une grande humilité que nous offrons aujourd'hui à tous ceux que préoccupe l'éducation des adultes cette série de modules. Avec une grande humilité, parce que nous sommes conscients que cet instrument n'est pas la panacée qui répondra à tous les besoins exprimés par le milieu, mais plutôt un premier pas dans la bonne direction, premier pas qui, nous l'espérons, sera suivi par une longue marche.

Valmont Richard
Directeur général
Direction générale de
l'éducation des adultes

1. INTRODUCTION

La production du matériel didactique qui suit s'inscrit dans les axes d'action retenus par le ministère de l'Éducation en vue de répondre efficacement aux besoins particuliers des adultes, soit: le développement d'une approche andragogique et la formation appropriée des formateurs d'adultes[1]. Ces deux aspects ont été au centre de nos préoccupations tout au long de cette production. À cet égard, nous nous étions fixés les buts suivants:

A) Promouvoir des changements d'attitudes chez les formateurs, parce que:

   a) la situation de l'enseignement et de l'apprentissage est différente entre le secteur des jeunes et le secteur des adultes, principalement à cause des caractéristiques psychosociales des adultes;

   b) le format d'apprentissage choisi et les attitudes du formateur ont une grande influence sur l'apprentissage de l'adulte.

B) Assurer aux nouveaux et, au besoin, aux anciens formateurs une meilleure connaissance des caractéristiques de l'adulte en situation d'apprentissage, parce que:

   a) sur ce point, il y a beaucoup de préjugés à dissiper;

   b) les caractéristiques de l'adulte en situation d'apprentissage sont mal connues.

---

1. Un projet d'éducation permanente. - Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes (Résumé). Gouvernement du Québec, 1984, 15 p., p. 5.

C) Montrer la diversité des rôles du formateur pour qu'il soit en mesure:

a) de déterminer les compétences dévolues à chacun de ces rôles;

b) de déterminer des compétences à acquérir;

c) de se dessiner un profil de perfectionnement sur mesure.

D) Assurer aux nouveaux formateurs le maximum de préparation pour qu'ils soient en mesure de:

a) s'acquitter le mieux possible de leur tâche dès le premier contact avec les adultes;

b) mieux connaître les pratiques de leur nouveau milieu de travail.

2. OUTILS D'APPRENTISSAGE

Les outils d'apprentissage proposés comprennent deux vidéogrammes, vingt-deux modules et seize annexes. Chaque module traite d'un sujet particulier et renvoie parfois à une ou plusieurs annexes.

Ce matériel d'apprentissage que nous avons voulu le plus autosuffisant possible, vise à favoriser une démarche individualisée. Mais, ce type d'outils nécessite une forme d'encadrement et de soutien de la part d'une personne-ressource pour s'assurer de la compréhension et de l'intégration des apprentissages.

Le nombre de modules peut paraître élevé pour qui pense que chaque formateur devra "passer à travers" la série complète. Tel n'est cependant pas le cas. En effet, nous proposons plutôt une formation sur mesure, c'est-à-dire un cheminement axé sur les besoins du formateur travaillant dans un champ de formation particulier. Par ailleurs, nous vous proposons également une méthode d'utilisation souple qui saura aider le formateur avant de d'entreprendre son travail et qui se prolongera au cours de celui-ci.

Vous trouverez dans le tableau ci-après, la liste des modules et des annexes que nous proposons. Plusieurs observeront, avec raison d'ailleurs, malgré l'ampleur de cette série, qu'il aurait été avantageux d'ajouter quelques modules ou annexes. Qu'à cela ne tienne, l'approche modulaire adoptée ici facilite l'adjonction d'un matériel complémentaire, qui pourra être adapté aux besoins de chaque milieu. Ce que nous vous invitons à

faire au besoin. Des sujets tels que: le processus d'apprentissage chez l'humain, les méthodes d'enseignement correctif, les caractéristiques des effectifs allophones, l'étude de cas, l'organisation d'une visite industrielle, etc. pour ne mentionner que ceux-là, pourraient faire l'objet d'activités d'apprentissage tout aussi utiles pour le formateur d'adultes.

Le tableau qui suit, vous propose donc une vue d'ensemble du matériel disponible. Nous vous décrirons un peu plus loin dans le présent guide d'utilisation comment pourrait se distribuer dans le temps la formation à donner pour chacun des champs de formation à l'éducation des adultes. Ceux qui seraient déjà en appétit peuvent immédiatement consulter l'une ou l'autre des annexes du document pour se donner une idée de l'orchestration possible d'un profil de formation particulier à un champ de formation donné.

MATÉRIEL DISPONIBLE

MODULE		ANNEXE	
N° TITRE		N° TITRE	
1. Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" -Les caractéristiques des adultes-	35 min	A. Guide de préparation de mes premières leçons	8 p.
2. L'adulte - Essai de portrait psychosocial	88 p.	B. Evaluation de mes premières leçons et élaboration de mon projet de perfectionnement.	21 p.
3. Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" -Les rôles du formateur et les formats d'apprentissage-	54 min	C. Répertoire des rôles et des compétences du formateur	8 p.
4. Caractéristiques de divers formats d'apprentissage	75 p.	D. Répertoire de sigles	3 p.
5. Pour une relation d'aide efficace en cours d'apprentissage	29 p.	E. Un projet d'éducation permanente, énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes	15 p.
6. Modèle d'intervention en cours d'apprentissage	33 p.	F. Modèles de fiche de suivi	3 p.
7. Un tour d'horizon de l'éducation des adultes au Québec		G. L'évaluation formative: une nécessité	5 p.
8. Caractéristiques des jeunes adultes	27 p.	H. Guide de préparation de l'entrevue de suivi à l'intention de l'apprenant	17 p.
9. Responsabilités du formateur dans l'apprentissage individualisé	25 p.	I. Aide-mémoire à utiliser en cours d'entrevue de suivi	25 p.
10. Responsabilités du formateur dans l'enseignement collectif	21 p.	J. Aide-mémoire rapide destiné à l'entrevue de suivi	1 p.
11. Les types de programmes utilisés à l'éducation des adultes	60 p.	K. Grille d'évaluation de mon rendement scolaire	4 p.
12. Modèle d'une activité d'accueil	27 p.	L. Grille de calcul de la durée du stage de formation en formation générale	3 p.
13. Modèle d'une activité de rodage	24 p.	M. Modèle de fiche de supervision du stage de formation	13 p.
14. L'évaluation des apprentissages	55 p.	N. Protocole d'entrevue de suivi	3 p.
15. Ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage	13 p.	O. Evaluation de mes techniques d'enseignement	16 p.
16. Procédure d'évaluation des apprentissages en usage à l'éducation des adultes	26 p.	P. Grille d'évaluation de mes compétences d'intervieuer	23 p.
17. L'encadrement des adultes: le suivi de la formation	29 p.		
18. La planification et la réalisation d'une démonstration	23 p.		
19. La préparation d'un cours et d'une leçon	31 p.		
20. La formation sur mesure			
21. La conduite d'une entrevue de suivi	68 p.		
22. L'alphabétisation			

3. FORMATION

Afin de faciliter l'intégration du formateur dans ses nouvelles fonctions, nous proposons une formation qui s'effectuera dans des lieux et à des moments différents.

A) Formation préparatoire

Dans ce cas, le formateur sera invité, par une personne-ressource, à réaliser quelques activités d'apprentissage qui lui seront utiles avant d'entreprendre son travail. Ces activités peuvent s'effectuer en partie à domicile, en prenant soin de prévoir quelques rencontres de courte durée avec cette personne-ressource.

B) Formation en cours d'emploi

La première étape de la formation sert donc à outiller suffisamment le formateur pour lui permettre de démarrer et pour le mettre en confiance à l'égard de son nouveau rôle.

Quant à la seconde étape, elle sert plutôt à polir et à terminer la formation initiale, ainsi qu'à familiariser le formateur avec diverses pratiques ou techniques dont il aura besoin au cours de son travail.

C) Rôle de la personne-ressource

La personne-ressource est celle qui est désignée par le SEA ou par le Centre de formation, en vue d'assister et d'encadrer le nouveau formateur tout au long de sa formation. Selon

les milieux, cette personne sera un directeur de centre, un adjoint au directeur, un conseiller andragogique, ou un formateur particulièrement expérimenté et qui connaît bien les outils d'apprentissage proposés ici. Comme nous vous l'avons signalé précédemment, ce matériel favorise l'individualisation de l'apprentissage. Toutefois, cette méthode d'apprentissage, est-il besoin de vous le rappeler, nécessite, d'une part, rétroaction et enseignement correctif pour s'assurer de l'intégration des apprentissages et, d'autre part, diverses actions pour susciter et maintenir la motivation du nouveau formateur en cours d'apprentissage. Il s'agit, ni plus ni moins, ici, de mettre en pratique certains des principes que nous préconisons au regard de l'apprentissage modulaire et que nous avons précisément décrits dans certains modules de la série.

Ainsi, il serait fort opportun, que la personne-ressource, même si elle a de l'expérience, se familiarise avec ces principes, si cela n'est pas déjà fait. Pour ce faire, elle aurait avantage à consulter certains modules et annexes avant de commencer à préparer des profils de formation. Nous conseillons donc fortement à la personne-ressource de consulter les documents suivants:

- "L'adulte - Essai de portrait psychosocial" (module 2).

- "Pour une relation d'aide efficace en cours d'apprentissage" (module 5).

- "Modèle d'intervention en cours d'apprentissage" (module 6).

- "Ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage" (module 15).

À ces modules, peuvent s'ajouter quelques annexes que la personne-ressource pourra avantageusement consulter pour faciliter son rôle de guide et d'évaluateur. Ces annexes sont:

- "Évaluation de mes techniques d'enseignement" (annexe D).

- "L'évaluation formative : une nécessité" (annexe G).

En somme, il faut que la personne-ressource soit elle-même suffisamment outillée pour être en mesure d'apporter une aide efficace tout au long de ce processus.

Notre propos est donc ici de vous signaler l'importance du rôle de la personne-ressource et des habiletés qu'elle doit maîtriser pour bien le jouer.

4. DIAGNOSTIC DU PROFIL DE FORMATION

Pour être en mesure de proposer au formateur une formation appropriée, la personne-ressource verra tout d'abord à déterminer les besoins de formation. À prime abord, il n'est pas exclu que, bien qu'il n'ait jamais enseigné aux adultes, le nouveau formateur ne possède pas quelques acquis extrascolaires en relation avec les compétences exigées d'un éducateur d'adultes, mise à part la connaissance de la matière à enseigner. Il faut donc prendre la peine de vérifier si le nouveau formateur possède certains acquis qui pourraient lui être reconnus. En tenir compte, c'est éviter les pertes de temps et d'argent, les frustrations, les insatisfactions, etc.

Une fois la formation définie, deux situations peuvent se présenter: l'une, où le formateur aura à réaliser au complet le profil de formation prévu, et l'autre, où celui-ci n'aura à effectuer que les apprentissages manquants. Bien entendu, dans ce dernier cas, la durée de formation sera écourtée. Nous nous conformons ainsi à des principes qui caractérisent la formation sur mesure, soit: la participation des intéressés à la détermination de leurs besoins de formation et le respect de l'expérience acquise. Ce sont là, croyons-nous, les assises de toute formation de ce type. Ainsi, chaque nouveau formateur pourra-t-il, selon ses besoins ou son appétit, choisir la "table d'hôte", élaborée à l'avance, ou opter pour un "menu à la carte", plus personnalisé.

En déterminant ou définissant les besoins de formation le plus précisément possible, la personne-ressource s'assure donc que la formation à donner sera appropriée pour chacun; elle s'assure également du respect des candidats. En effet, tenir compte de l'expérience acquise des adultes c'est faire montre d'égards, c'est respecter les différences individuelles.

Afin d'aider la personne-ressource, nous avons rédigé un questionnaire qui lui permettra de déterminer les besoins de formation. (Voir annexe I du présent document). Bien sûr, ce que nous proposons, c'est un questionnaire modèle. Libre à vous de l'adapter et d'y ajouter des questions encore plus précises.

5. PROCÉDURE À SUIVRE PAR LA PERSONNE-RESSOURCE

Afin de faciliter la tâche de la personne-ressource, nous avons cru bon de mettre au point une procédure que vous pourrez adapter à vos besoins.

A) Détermination des besoins de formation

Dès la première rencontre avec le formateur, utilisez le questionnaire d'évaluation pour déterminer les besoins de formation. (Voir annexe I du présent document). Le même instrument pourra être utilisé avec un groupe, mais en gardant le souci de toujours faire une évaluation individuelle.

B) Préparation d'un profil de formation

Après avoir déterminé les besoins de formation à combler, la personne-ressource prépare le profil de formation du formateur. À cette fin elle utilise le profil modèle correspondant au champ de formation dans lequel le formateur travaillera. (Voir annexes II à IX à la fin du présent document). Une fois le profil préparé, la personne-ressource en remet une copie au formateur; elle en conserve également une copie pour assurer le suivi de la formation.

À la fin de la rencontre, la personne-ressource remet au formateur tout le matériel didactique dont il aura besoin: modules, annexes, vidéogrammes, etc.

C) Consignes au formateur

La personne-ressource informe le formateur des modalités du suivi des opérations, du calendrier, des dates de rencontre, des disponibilités, etc. En outre, elle verra à donner toutes les informations pertinentes pour faciliter le processus de formation du formateur, telles que: prêt de livres, salle de projection des vidéogrammes, activités de formation en groupe, etc.

D) Matériel requis

La personne-ressource désignée doit avoir en main le matériel requis pour donner la formation, soit des copies des deux vidéogrammes et des exemplaires reprographiés de la série des modules et des annexes.

De plus, elle devra avoir en main des copies en nombre suffisant de chaque annexe du présent guide (annexes II à IX). Au moment de la préparation du profil de formation, une copie d'une de ces annexes sera remise au formateur. À chaque nouveau formateur qu'elle rencontre, la personne-ressource remettra tous les documents nécessaires à sa formation. Pour ce faire, référez-vous aux tableaux ci-après.

FORMATION GÉNÉRALE

	APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ	ENSEIGNEMENT COLLECTIF	INTERVENTION DE COURTE DURÉE
MODULES	1 à 9; 11 à 17; 21	1 à 8; 10 à 16; 19	1; 3 à 6; 9 ou 10; 11, 15, 16, 18 et 19
ANNEXES	A à P	A à K; M à P	O

FORMATION PROFESSIONNELLE

	APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ	ENSEIGNEMENT COLLECTIF	INTERVENTION DE COURTE DURÉE
MODULES	1 à 7; 9; 11 à 18; 20 et 21	1 à 7; 10 à 16; 18 à 20	1; 3 à 6; 9 ou 10; 11, 15, 16, 18, 19 et 20
ANNEXES	A à P	A à K; M et P	O

ÉDUCATION POPULAIRE

MODULES	1 à 7; 11 et 12; 14 et 15; 18, 19 et 20
ANNEXES	A à E; G et O

ALPHABÉTISATION

MODULES	1 à 7; 9; 11 à 15; 17, 19, 21 et 22
ANNEXES	A à J; M à P

E) Calendrier

Lorsque la personne-ressource rencontre un formateur, elle l'informe de la formation à suivre et fixe avec celui-ci un calendrier des opérations en précisant la date et l'heure de chaque rencontre d'évaluation. Au besoin, elle lui indiquera ses disponibilités pour d'éventuelles rencontres informelles afin de répondre à des questions qui entraveraient momentannément le processus de formation.

F) Suivi

La personne-ressource rencontre le formateur de temps à autre au cours du processus de formation pour vérifier la qualité et la quantité des apprentissages effectués. C'est une étape d'évaluation visant à connaître "ce qui va" et "ce qui ne va pas" et, par la suite, à proposer, s'il y a lieu, les correctifs appropriés.

Comme vous pouvez le constater, nous faisons appel ici à l'évaluation formative qui vise notamment à vérifier et à évaluer les progrès du formateur de façon continue.

Pour effectuer de l'évaluation formative, nous vous proposons de:

- vérifier et évaluer le travail effectué au regard des activités proposées à la fin de chaque module, puis proposer, s'il y a lieu, les correctifs appropriés;

- poser des questions pour vérifier le degré de compréhension de certains concepts ou notions à maîtriser; aider, s'il y a lieu, le formateur à les clarifier;

- vérifier et évaluer le savoir-faire du formateur dans certaines activités.

NOTA: Pour être en mesure d'évaluer avec exactitude le savoir-faire du formateur, la personne-ressource doit assister aux activités pour observer les forces et faiblesses de ce dernier. C'est le cas, notamment, des activités d'accueil et de rodage, d'une démonstration en classe, d'une intervention auprès d'un adulte en difficulté, d'une entrevue de suivi, etc., où les exigences dépassent le simple savoir: il faut savoir-faire.

Ce type d'intervention doit être vu dans une perspective d'aide, de manière à rendre ces opérations efficaces et, par conséquent, à assurer aux effectifs scolaires les services de qualité auxquels ils ont droit. Il faut donc percevoir dans les gestes de la personne-ressource ceux d'un facilitateur de l'apprentissage, tout comme le formateur dans son intervention auprès d'un adulte qui accorde soutien et aide tout au long du processus de formation.

Profiter également de ces rencontres pour répondre aux questions des formateurs, réduire, s'il y a lieu, leur niveau d'anxiété, faciliter l'apprentissage en rédigeant du matériel didactique complémentaire, adresser le formateur à une autre personne-ressource, etc.

6. PROFILS DE FORMATION

Afin de vous aider à assurer aux nouveaux formateurs une "formation sur mesure", nous vous proposons divers profils de formation, chacun respectant les besoins et les exigences d'un champ de formation particulier à l'éducation des adultes.

De plus, nous avons établi un profil de formation "court" pour le formateur qui intervient de façon ponctuelle en cours de formation. C'est le cas, notamment, de formateurs en formation professionnelle dont les services sont retenus pour une courte durée (environ de 15 à 100 heures de formation). Proposer à ces formateurs une formation de longue durée, serait faire preuve d'irréalisme, tout comme éviter de proposer un minimum de formation, serait faire montre d'un manque de sollicitude envers les effectifs scolaires. Dans un tel cas, il vaut mieux aller au plus urgent, quitte à ce que, plus tard, le formateur poursuive sa formation initiale, s'il donne de nouveau des cours dans le centre de formation.

Nous avons également proposé un profil de formation "court" pour le formateur en formation générale.

Vous trouverez dans les annexes qui suivent la description des profils de formation; chacun d'eux est accompagné d'une planification répartie en deux temps, soit au moment de la formation préparatoire et en cours d'emploi.

Pour chacun de ces profils, nous avons convenu d'un strict minimum de théorie pour ce qui concerne la formation préparatoire.

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE SUR LES BESOINS FORMATION

QUESTIONNAIRE SUR LES COMPÉTENCES REQUISES POUR BIEN ACCOMPLIR LA TÂCHE DE FORMATEUR EN MILIEU SCOLAIRE

Être formateur est une tâche complexe qui exige la maîtrise de plusieurs compétences liées à autant de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être.

Certaines recherches sur l'éducation mettent en lumière le fait que toute situation éducative comprend quatre pôles:

- le contenu ou champ d'étude;
- la démarche qui fait référence aux capacités de gestion de l'apprentissage (planifier, organiser, évaluer l'apprentissage);
- les outils ou ce qui sert à l'apprentissage;
- et, le climat dans lequel se déroule l'apprentissage.

À chacun de ces pôles, il est possible de rattacher des rôles assez bien circonscrits qui exigent chacun la maîtrise d'un certain nombre de compétences.

Aux fins de la présente étude et en accord avec des recherches effectuées jusqu'à aujourd'hui sur ce sujet, nous avons retenu quatre grands rôles que tout formateur semble être appelé à jouer à un moment ou l'autre de sa pratique:

- rôle d'"expert" dans un champ d'études ou dans une discipline;
- rôle de guide de l'apprentissage d'un groupe et des individus qui le composent;
- rôle d'animateur au sens d'une personne au courant des phénomènes qui se passent dans un groupe d'adultes et qui peut y appliquer diverses techniques d'animation de groupe;
- puis, finalement, rôle d'évaluateur des apprentissages.

Le questionnaire se divise en trois colonnes. De gauche à droite vous trouverez:

1) la liste des compétences retenues;
2) les compétences maîtrisées: cette colonne correspond à votre degré de maîtrise actuelle au regard de ces compétences;
3) niveau de maîtrise souhaité: cette colonne correspond au degré de maîtrise que vous jugez devoir atteindre au regard de ces compétences pour bien accomplir votre métier de formateur.

Les deux dernières colonnes sont subdivisées en une échelle allant de 0 à 5. Cette échelle fait référence aux degrés de maîtrise suivants:

0 Je n'ai aucune idée de ce que cela veut dire.
1 J'en ai entendu parler ou j'ai vu faire.
2 Je suis capable d'en parler, mais je ne l'ai jamais fait personnellement ou j'ai très peu lu sur ce sujet.
3 J'utilise avec un certain succès cette compétence ou ce savoir lorsque j'en ai besoin.
4 J'utilise régulièrement et avec succès cette compétence ou ce savoir lorsque j'en ai besoin.
5 Je maîtrise suffisamment cette compétence ou ce savoir pour agir comme personne-ressource ou pour écrire sur le sujet.

C'est donc en ayant constamment à l'esprit les différents paliers de cette échelle qu'il faut noter chacune des compétences énumérées dans ce questionnaire; d'abord, en situant votre degré de maîtrise actuelle, puis celui que vous croyez devoir atteindre pour être satisfait de vous-même comme formateur.

Certaines compétences que vous jugez essentielles ou importantes ont pu nous échapper; si tel est le cas, nous vous demandons de les ajouter à la présente liste. Un espace (Autre) a été prévu à la fin des compétences correspondant à chaque rôle; vous pouvez l'utiliser au besoin ou ajouter ces compétences à la fin du questionnaire.

Étant donné la complexité de notre tâche de formateur, il nous apparaît normal que certaines compétences soient moins bien maîtrisées que d'autres. Il n'y a donc pas lieu de se sentir incompétent. La présente étude vise à être la plus constructive possible et l'on doit aborder nos réponses à ce questionnaire en se disant qu'elles pourront nous aider à mieux accomplir une tâche complexe qui nous tient à coeur et qu'on exécute déjà avec un certain succès.

CONSIGNES À RESPECTER POUR RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE SUR LE RÔLE DU FORMATEUR

1) Avant de répondre, lire attentivement le texte de présentation du questionnaire. Il est essentiel pour bien comprendre les termes utilisés.

2) Se référer au besoin au texte de présentation en répondant au questionnaire.

3) Encerclez le chiffre correspondant à votre degré de maîtrise actuelle et au degré souhaité.

SECTEUR D'INTERVENTION: ALPHABÉTISATION _____ GÉNÉRAL _____ PROFESSIONNEL _____ POPULAIRE _____

COMPÉTENCES	MAÎTRISÉES	DEGRÉ DE MAÎTRISE SOUHAITÉ
A) En tant qu'"expert" dans un champ d'études ou dans une discipline particulière, je dois:	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
1. Connaître ma discipline.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
2. M'informer des développements dans ma discipline.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
3. Choisir des méthodes et des moyens d'enseignement adaptés à ma discipline.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
4. Déterminer les préalables à un cours donné.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
5. Utiliser des objectifs d'apprentissage mesurables.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
6. Rédiger des objectifs d'apprentissage mesurables.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
7. Concevoir et rédiger du matériel d'appoint pour mon cours, tel que: exercices, tests, etc.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
8. Découper les apprentissages en courtes unités.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
9. Concevoir et rédiger le programme pour un cours donné en tenant compte des besoins des adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
10. Concevoir et rédiger du matériel d'apprentissage adapté à des adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
11. Évaluer un programme destiné à des adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
12. Évaluer la qualité et la pertinence du matériel didactique utilisé dans un cours destiné aux adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
A. Autre.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Droits de reproduction limitée:
Tout en conservant entièrement les droits de reproduction entière ou partielle, les auteurs, Fernand Serre, Serge Vallières et André Dumas de l'Université de Sherbrooke, accordent le droit de reproduction à la DGEA Dépôt légal, 4e trimestre 1986. Bibliothèque nationale du Québec.

COMPÉTENCES	MAÎTRISÉES	DEGRÉ DE MAÎTRISE SOUHAITÉ
B) En tant que personne devant soutenir ou guider les apprentissages d'un groupe d'adultes ainsi que ceux des individus qui composent ce groupe, je dois:	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
13. Communiquer efficacement avec les adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
14. Connaître ce qui peut faire obstacle à une communication efficace avec des adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
15. Connaître les diverses théories sur le processus d'apprentissage.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
16. Analyser mon enseignement au regard des théories sur le processus d'apprentissage.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
17. Utiliser efficacement les moyens audiovisuels (y compris l'ordinateur) et les écrits adaptés à un enseignement destiné aux adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
18. Utiliser au cours de la formation une variété de méthodes techniques et d'approches éducatives.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
19. Établir des liens entre l'apprentissage et l'expérience des adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
20. Aider l'adulte à établir des liens entre l'apprentissage en cours et ses applications pratiques.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
21. S'assurer que les adultes comprennent bien les objectifs de la formation et en saisissent toute l'importance.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
22. Créer, pour les adultes, un climat propice à l'apprentissage.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
23. Donner la possibilité à l'adulte de se prononcer sur le fonctionnement du cours.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
24. Connaître les effets possibles des diverses caractéristiques des adultes sur leur apprentissage: expérience, stades de développement, motivation, perception du temps, image de soi, etc.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

COMPÉTENCES	MAÎTRISÉES	DEGRÉ DE MAÎTRISE SOUHAITÉ
B) Rôle de guide (suite)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
25. Aider l'adulte à maîtriser des techniques associées au travail intellectuel.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
26. Aider l'adulte à acquérir des habiletés qui facilitent l'apprentissage.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
27. Aider l'adulte à connaître et à maîtriser ses difficultés d'apprentissage.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
28. Reconnaître, chez l'adulte, les symptômes des difficultés qui nuisent à l'apprentissage.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
29. Aider les adultes à maîtriser des techniques de résolution de problèmes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
30. Aider les adultes à se fixer eux-mêmes des objectifs de formation.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
31. Connaître les ressources communautaires pouvant répondre à certains besoins des adultes, ex: CLSC, centres de main-d'oeuvre, et.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
32. Tenir compte des différences culturelles et individuelles pouvant influencer sur l'apprentissage de l'adulte.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
33. Connaître les raisons qui motivent les adultes à retourner aux études.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
34. Connaître les obstacles qui empêchent les adultes de retourner aux études.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
35. Adapter l'enseignement au rythme d'apprentissage de chaque adulte.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
36. Aider l'adulte à dominer sa peur de l'échec.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

COMPÉTENCES	MAÎTRISÉES	DEGRÉ DE MAÎTRISE SOUHAITÉ
B) Rôle de guide (suite)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
37. Fournir une rétroaction positive et corrective aux apprentissages de l'adulte.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
38. Connaître les différents aspects d'une relation d'aide destinée aux adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
39. Connaître les attitudes essentielles à respecter dans une relation d'aide destinée aux adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
40. Utiliser les techniques appropriées dans une relation d'aide destinée aux adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
41. Connaître ses propres limites par rapport à une relation d'aide individuelle.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
42. Encourager et soutenir, chez l'adulte, l'auto-apprentissage.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
43. Stimuler la créativité des adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
44. Favoriser, chez l'adulte, l'expression de ses idées personnelles.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
45. Connaître les différents styles d'apprentissage.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
B) Autre.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

COMPÉTENCES	MAÎTRISÉES	DEGRÉ DE MAÎTRISE SOUHAITÉ
C) En tant qu'animateur d'un groupe d'adultes, je dois:	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
46. Connaître les principes essentiels du travail en sous-groupes chez les adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
47. Connaître les principes essentiels de la dynamique des groupes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
48. Connaître des méthodes d'animation tenant compte de la résistance au changement.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
49. Connaître les éléments fondamentaux qui déterminent la croissance et le développement des groupes restreints (moins de 12).	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
50. Utiliser diverses techniques d'animation de grands et de petits groupes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
51. Reconnaître les tempéraments de chef et les aider à développer leurs possibilités.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
52. Établir des relations interpersonnelles dans un groupe d'adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
C) Autre.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

COMPÉTENCES	MAÎTRISÉES	DEGRÉ DE MAÎTRISE SOUHAITÉ
D) En tant que personne responsable de l'évaluation des apprentissages des adultes, je dois:	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
53. Pouvoir utiliser divers outils d'évaluation.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
54. Relever les préalables à la réussite d'un cours donné à des adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
55. Rédiger des outils d'évaluation diagnostique pour les adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
56. Rédiger des outils d'évaluation formative pour les adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
57. Rédiger des outils d'évaluation sommative pour les adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
58. À la suite de l'évaluation, connaître les difficultés d'apprentissage de l'adulte et proposer des correctifs appropriés.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
59. Une fois les difficultés connues, proposer un apprentissage complémentaire pour des adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
60. Consigner dans un dossier les progrès des adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
61. Favoriser l'auto-évaluation chez les adultes.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
62. M'évaluer moi-même comme formateur.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
63. Évaluer mon comportement par rapport à mes collègues.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
64. Évaluer mon rendement comme membre d'une équipe de travail.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
65. Déterminer moi-même mes besoins de perfectionnement.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
66. Me perfectionner par moi-même.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
D) Autre.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

ANNEXE II

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION GÉNÉRALE
- FORMAT D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ -

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION GÉNÉRALE
- FORMAT D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ -

- COPIE À REMETTRE AU FORMATEUR -

DURÉE DE FORMATION VARIABLE SELON LE PROFIL
DE FORMATION ÉTABLI AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE	
	ACTIVITÉS
MODULE 1 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les caractéristiques des adultes -	- Regarder le vidéogramme à domicile ou au centre de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 3 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les rôles du formateur et les formats d'apprentissage -	- Regarder la partie du vidéogramme concernant mon champ de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 4 Caractéristiques de divers formats d'apprentissage	- Lire le document (section 3). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 9 Responsabilités du formateur en format d'apprentissage individualisé	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	
MODULE 11 Les types de programmes utilisés à l'éducation des adultes.	- Lire le document. (sections 1, 2 et 3). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 12 * Modèle d'activité d'accueil.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 13 * Modèle d'activité de rodage.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 16 Procédure d'évaluation des apprentissages en usage à l'éducation des adultes	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE	
ANNEXE A Guide de préparation de mes premières leçons	- Planifier mon travail.
MODULE 19 * La préparation d'un cours et d'une leçon	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	

* Facultatif: n'utilisez qu'au besoin.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI	
La personne-ressource, avec la collaboration du formateur, pourra accorder la priorité à l'un ou l'autre des modules. Les rencontres avec la personne-ressource seront prévues dans le profil de formation établi à l'aide de l'annexe B.	
	ACTIVITÉS
ANNEXE B Évaluation de mes premières leçons et élaboration de mon projet de perfectionnement	- Effectuer l'activité prévue. Cheminement varié selon les résultats de cette activité.
MODULE 2 L'adulte: - Essai de portrait psychosocial	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 5 Pour une relation d'aide efficace en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 6 Modèle d'intervention en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 7 Un tour d'horizon de l'éducation des adultes au Québec	- Lecture du document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 8 Caractéristiques de la clientèle dite "nouvelle"	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 14 L'évaluation des apprentissages	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI (SUITE)	
MODULE 15 Ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 17 L'encadrement des adultes: le suivi de la formation	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 18 * Comment planifier et organiser efficacement une démonstration	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

* Facultatif: n'utilisez qu'au besoin.

ANNEXE III

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION GÉNÉRALE
- FORMAT D'ENSEIGNEMENT COLLECTIF -

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION GÉNÉRALE
- FORMAT D'ENSEIGNEMENT COLLECTIF -

- COPIE À REMETTRE AU FORMATEUR -

DURÉE DE FORMATION VARIABLE SELON LE PROFIL
DE FORMATION ÉTABLI AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE	
	ACTIVITÉS
MODULE 1 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les caractéristiques des adultes -	- Regarder le vidéogramme à domicile ou au centre de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 3 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les rôles du formateur et les formats d'apprentissage -	- Regarder la partie du vidéogramme concernant mon champ de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 4 Caractéristiques de divers formats d'apprentissage	- Lire le document (section 2). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 10 Responsabilités du formateur en format d'enseignement collectif	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	
MODULE 11 Les types de programmes utilisés à l'éducation des adultes	- Lire le document. (sections 1, 2 et 3). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 12 * Modèle d'activité d'accueil	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 13 * Modèle d'activité de rodage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 16 Procédure d'évaluation des apprentissages en usage à l'éducation des adultes	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

* Facultatif: n'utilisez qu'au besoin.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION EN PRÉPARATOIRE (SUITE)	
ANNEXE A Guide de préparation de mes premières leçons.	- Planifier mon travail.
MODULE 19 La préparation d'un cours et d'une leçon.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI

La personne-ressource, avec la collaboration du formateur, pourra accorder la priorité à l'un ou l'autre des modules. Les rencontres avec la personne-ressource seront prévues dans le profil de formation établi à l'aide de l'annexe B.

	ACTIVITÉS
ANNEXE B Évaluation de mes premières leçons et élaboration de mon projet de perfectionnement	- Effectuer l'activité prévue. Cheminement varié selon les résultats de cette activité.
MODULE 2 L'adulte: - Essai de portrait psychosocial	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 5 Pour une relation d'aide efficace en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 6 Modèle d'intervention en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 7 Un tour d'horizon de l'éducation des adultes au Québec	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 8 Caractéristiques de la clientèle dite "nouvelle"	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 14 L'évaluation des apprentissages	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 15 Ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI (SUITE)	
MODULE 17 L'encadrement des adultes: le suivi de la formation	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 18 * Comment planifier et organiser efficacement une démonstration	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

* Facultatif: n'utilisez qu'au besoin.

ANNEXE IV

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION GÉNÉRALE
- INTERVENTION DE COURTE DURÉE -

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION GÉNÉRALE
- INTERVENTION DE COURTE DURÉE -

- COPIE À REMETTRE AU FORMATEUR -

DURÉE DE FORMATION VARIABLE SELON LE PROFIL
DE FORMATION ÉTABLI AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE	
Les rencontres avec la personne-ressource seront déterminées en fonction des besoins de formation.	
	ACTIVITÉS
MODULE 1 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les caractéristiques des adultes -	- Regarder le vidéogramme à domicile ou au centre de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 3 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les rôles du formateur et les formats d'apprentissage -	- Regarder la partie du vidéogramme concernant mon champ de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 4 Caractéristiques de divers formats d'apprentissage.	- Lire le document (section 2 ou 3). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 5 Pour une relation d'aide efficace en cours d'apprentissage.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 6 Modèle d'intervention en cours d'apprentissage.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 9 * Responsabilités du formateur en format d'apprentissage individualisé	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 10 * Responsabilités du formateur en format d'enseignement collectif	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

* On remettra au formateur le module 9 ou 10 selon le cas.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE (SUITE)	
MODULE 11 Les types de programmes utilisés à l'éducation des adultes	- Lire le document. (sections 1, 2 et 3). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 15 Ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 16 Procédure d'évaluation des apprentissages en usage à l'éducation des adultes	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 18 * Comment planifier et organiser efficacement une démonstration	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 19 La préparation d'un cours et d'une leçon	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
ANNEXE O Évaluation de mes techniques d'enseignement	- Réaliser l'activité prévue en cours d'emploi.

* Facultatif: n'utilisez qu'au besoin.

ANNEXE V

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION PROFESSIONNELLE
- FORMAT D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ -

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION PROFESSIONNELLE
- FORMAT D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ -

- COPIE À REMETTRE AU FORMATEUR -

DURÉE DE FORMATION VARIABLE SELON LE PROFIL
DE FORMATION ÉTABLI AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE	
	ACTIVITÉS
MODULE 1 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les caractéristiques des adultes -	- Regarder le vidéogramme à domicile ou au centre de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 3 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les rôles du formateur et les formats d'apprentissage -	- Regarder la partie du vidéogramme concernant mon champ de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 4 Caractéristiques de divers formats d'apprentissage	- Lire le document. (section 3). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 9 Responsabilités du formateur en format d'apprentissage individualisé	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	
MODULE 11 Les types de programmes utilisés à l'éducation des adultes	- Lire le document. (sections 1 et 2; 4 à 10). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 12 * Modèle d'activité d'accueil	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 13 * Modèle d'activité de rodage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 16 Procédure d'évaluation des apprentissages en usage à l'éducation des adultes	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE (SUITE)	
ANNEXE A Guide de préparation de mes premières leçons	- Planifier mon travail.
MODULE 19 * La préparation d'un cours et d'une leçon	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	

* Facultatif: n'utilisez qu'au besoin.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI	
La personne-ressource, avec la collaboration du formateur, pourra accorder la priorité à l'un ou l'autre des modules. Les rencontres avec la personne-ressource seront prévues dans le profil de formation établi à l'aide de l'annexe B.	
	ACTIVITÉS
ANNEXE B Évaluation de mes premières leçons et élaboration de mon projet de perfectionnement	- Effectuer l'activité prévue. Cheminement varié selon les résultats de cette activité.
MODULE 2 L'adulte: - Essai de portrait psychosocial	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 5 Pour une relation d'aide efficace en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 6 Modèle d'intervention en cours d'apprentissaage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 7 Un tour d'horizon de l'éducation des adultes au Québec	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 14 L'évaluation des apprentissages	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 15 Ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI (SUITE)	
MODULE 17 L'encadrement des adultes: le suivi de la formation.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 18 Comment planifier et organiser efficacement une démonstration.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

ANNEXE VI

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION PROFESSIONNELLE
- FORMAT D'ENSEIGNEMENT COLLECTIF -

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION PROFESSIONNELLE
- FORMAT D'ENSEIGNEMENT COLLECTIF -

- COPIE À REMETTRE AU FORMATEUR -

DURÉE DE FORMATION VARIABLE SELON LE PROFIL
DE FORMATION ÉTABLI AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE	
	ACTIVITÉS
MODULE 1 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les caractéristiques des adultes -	- Regarder le vidéogramme à domicile ou au centre de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 3 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les rôles du formateur et les formats d'apprentissage -	- Regarder la partie du vidéogramme concernant mon champ de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 4 Caractéristiques de divers formats d'apprentissage	- Lire le document (section 2). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 10 Responsabilités du formateur en format d'enseignement collectif	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	
MODULE 11 Les types de programmes utilisés à l'éducation des adultes	- Lire le document. (section 1 et 2; 4 à 10). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 12 * Modèle d'activité d'accueil	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 13 * Modèle d'activité de rodage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 16 Procédure d'évaluation des apprentissages en usage à l'éducation des adultes	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE (SUITE)	
ANNEXE A Guide de préparation de mes premières leçons.	- Planifier mon travail.
MODULE 19 La préparation d'un cours et d'une leçon.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	

* Facultatif: n'utilisez qu'au besoin.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI	
La personne-ressource, avec la collaboration du formateur, pourra accorder la priorité à l'un ou l'autre des modules. Les rencontres avec la personne-ressource seront prévues dans le profil de formation établi à l'aide de l'annexe 8.	
	ACTIVITÉS
ANNEXE 8 Évaluation de mes premières leçons et élaboration de mon projet de perfectionnement	- Effectuer l'activité prévue. Cheminement varié selon les résultats de cette activité.
MODULE 2 L'adulte: - Essai de portrait psychosocial	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 5 Pour une relation d'aide efficace en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 6 Modèle d'intervention en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 7 Un tour d'horizon de l'éducation des adultes au Québec	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 14 L'évaluation des apprentissages	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 15 Ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI (SUITE)	
MODULE 17 L'encadrement des adultes: le suivi de la formation	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 18 Comment planifier et organiser efficacement une démonstration	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

ANNEXE VII

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION PROFESSIONNELLE
- INTERVENTION DE COURTE DURÉE -

ANNEXE VII

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION PROFESSIONNELLE
- INTERVENTION DE COURTE DURÉE -

PROFIL DE FORMATION EN FORMATION PROFESSIONNELLE
- INTERVENTION DE COURTE DURÉE -

- COPIE À REMETTRE AU FORMATEUR -

DURÉE DE FORMATION VARIABLE SELON LE PROFIL
DE FORMATION ÉTABLI AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE	
Les rencontres avec la personne-ressource seront déterminées en fonction des besoins de formation.	
	ACTIVITÉS
MODULE 1 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les caractéristiques des adultes -	- Regarder le vidéogramme à domicile ou au centre de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 3 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les rôles du formateur et les formats d'apprentissage -	- Regarder la partie du vidéogramme concernant mon champ de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 4 Caractéristiques de divers formats d'apprentissage	- Lire le document (section 2 ou 3). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 5 Pour une relation d'aide efficace en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 6 Modèle d'intervention en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 9 * Responsabilités du formateur en format d'apprentissage individualisé	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 10 * Responsabilités du formateur en format d'enseignement collectif	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

* On remettra au formateur le module 9 ou 10, selon le cas.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE (SUITE)	
MODULE 11 Les types de programmes utilisés à l'éducation des adultes	- Lire le document (sections 1 et 2; 4 à 10). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 15 Ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 16 Procédure d'évaluation des apprentissages en usage à l'éducation des adultes	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 18 Comment planifier et organiser efficacement une démonstration	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 19 La préparation d'un cours et d'une leçon	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 20 * La formation sur mesure	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
ANNEXE O Évaluation de mes techniques d'enseignement	- Réaliser l'activité prévue en cours d'emploi.

* Facultatif: n'utilisez qu'au besoin.

ANNEXE VIII

PROFIL DE FORMATION EN ÉDUCATION POPULAIRE

PROFIL DE FORMATION EN ÉDUCATION POPULAIRE

- COPIE À REMETTRE AU FORMATEUR -

DURÉE DE FORMATION VARIABLE SELON LE PROFIL
DE FORMATION ÉTABLI AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE	
	ACTIVITÉS
MODULE 1 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les caractéristiques des adultes -	- Regarder le vidéogramme à domicile ou au centre de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 3 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les rôles du formateur et les formats d'apprentissage -	- Regarder la partie du vidéogramme concernant mon champ de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 4 Caractéristiques de divers formats d'apprentissage.	- Lire le document (section 5). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 11 Les types de programmes utilisés à l'éducation des adultes	- Lire le document (sections 1 et 2). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	
MODULE 12 Modèle d'activité d'accueil.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
ANNEXE A Guide de préparation de mes premières leçons.	- Planifier mon travail.
MODULE 19 La préparation d'un cours et d'une leçon.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 20 (au besoin) La formation sur mesure.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI	
La personne-ressource, avec la collaboration du formateur, pourra accorder la priorité à l'un ou l'autre des modules. Les rencontres avec la personne-ressource seront prévues dans le profil de formation établi à l'aide de l'annexe B.	
	ACTIVITÉS
ANNEXE B Évaluation de mes premières leçons et élaboration de mon projet de perfectionnement	- Effectuer l'activité prévue. Cheminement varié selon les résultats de cette activité.
MODULE 2 L'adulte: - Essai de mon portrait psychosocial	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 5 Pour une relation d'aide efficace en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 6 (au besoin) Modèle d'intervention en cours d'apprentissage	- Lecture du document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 7 Un tour d'horizon de l'éducation des adultes au Québec	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 14 L'évaluation des apprentissages	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 15 Ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 18 (au besoin) Comment planifier et organiser efficacement une démonstration.	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

ANNEXE IX

PROFIL DE FORMATION EN ALPHABÉTISATION

PROFIL DE FORMATION EN ALPHABÉTISATION

- COPIE À REMETTRE AU FORMATEUR -

DURÉE DE FORMATION VARIABLE SELON LE PROFIL
DE FORMATION ÉTABLI AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE	
	ACTIVITÉS
MODULE 1 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les caractéristiques des adultes -	- Regarder le vidéogramme à domicile ou au centre de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 3 Vidéogramme "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" - Les rôles du formateur et les formats d'apprentissage -	- Regarder la partie du vidéogramme concernant mon champ de formation. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 4 Caractéristiques de divers formats d'apprentissage	- Lire le document (sections 2 et 3). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 22 L'alphabétisation	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 9 Responsabilités du formateur en format d'apprentissage individualisé	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	
MODULE 11 Les types de programmes utilisés à l'éducation des adultes	- Lire le document (sections 1 et 2). - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 12 Modèle d'activité d'accueil	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION PRÉPARATOIRE (SUITE)	
ANNEXE A Guide de préparation de mes premières leçons	- Planifier mon travail.
MODULE 19 La préparation d'un cours et d'une leçon	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
RENCONTRE AVEC LA PERSONNE - RESSOURCE	

RENCONTRE AVEC LA PERSONNE-RESSOURCE EN VUE D'ÉTABLIR LE PROFIL DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI	
La personne-ressource, avec la collaboration du formateur, pourra accorder la priorité à l'un ou l'autre des modules. Les rencontres avec la personne-ressource seront prévues dans le profil de formation établi à l'aide de l'annexe B.	
	ACTIVITÉS
ANNEXE B Évaluation de mes premières leçons et élaboration de mon projet de perfectionnement	- Effectuer l'activité prévue. Cheminement varié selon les résultats de cette activité.
MODULE 2 L'adulte: - Essai de portrait psychosocial	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 5 Pour une relation d'aide efficace en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 6 Modèle d'intervention en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 7 Un tour d'horizon de l'éducation des adultes au Québec	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 14 L'évaluation des apprentissages	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 15 Ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.
MODULE 17 L'encadrement des adultes: le suivi de la formation	- Lire le document. - Répondre au questionnaire qui l'accompagne.

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 1

Vidéogramme « Les adultes,
c'est pas toujours pareil! »
— Les caractéristiques
des adultes

Québec

MODULE 1

VIDÉOGRAMME

"LES ADULTES, C'EST PAS TOUJOURS PAREIL!"

- Les caractéristiques des adultes -

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

INTRODUCTION

Afin de bien commencer votre session de formation, nous vous proposons de regarder un vidéogramme portant sur quelques caractéristiques générales des adultes en situation d'apprentissage. À chacune des caractéristiques retenues, nous avons associé certains principes que le formateur doit respecter pour que son enseignement et l'apprentissage soient fructueux.

Durant la présentation, vous serez invité, de temps à autre, à répondre à des questions relatives à certains points importants du film. À cet effet, utilisez le questionnaire ci-après.

Robert, restaurateur de son métier, est un chef cuisinier qui s'est formé sur le lieu du travail. Bien sûr, Robert aurait aimé faire autre chose dans la vie, entre autres, être chanteur d'opéra. D'ailleurs, il n'est pas rare d'entendre sa voix venant de la cuisine lorsqu'il travaille.

Claire, son épouse, est une femme pratique, souvent le "chien de garde" de Robert qui a parfois tendance à rêver et à se laisser aller dans des idées de projets qui risquent de l'éloigner de son restaurant.

Un jour, Robert reçoit un coup de téléphone du Service de l'éducation des adultes de sa commission scolaire. Robert, qui n'a jamais enseigné, n'en croit pas ses oreilles; on requiert ses services!

Indécis et inquiet, il invite une amie de la famille, Micheline, à dîner, sous prétexte de lui faire goûter un nouveau plat. Il se trouve, par hasard, que Micheline est formatrice d'adultes...

QUESTIONNAIRE SUR LE VIDÉOGRAMME "LES ADULTES, C'EST PAS TOUJOURS PAREIL!" - LES CARACTÉRISTIQUES DES ADULTES

THÈME: LES CARACTÉRISTIQUES PHYSIOLOGIQUES

1. D'après vous, les raisons qui ont incité l'adulte à retourner aux études telles qu'elles sont présentées dans le vidéogramme, sont-elles réalistes? Justifiez votre réponse à l'aide d'exemples.

2. En plus des motifs de retour aux études présentés dans le dans le vidéogramme, (besoins économiques, besoin d'améliorer son sort, de répondre à de nouvelles exigences dictées par son environnement) indiquez, selon vous, d'autres motifs possibles.

3. Les personnages de Claire et de Robert présentent certains préjugés courants contre la capacité d'apprendre de l'adulte. Ne nous le cachons pas, nous en avons nous aussi. Soyons honnêtes! Dressez ici une liste de vos propres préjugés à l'égard de l'apprenant.

THÈME: LE RÔLE DE L'IMAGE DE SOI ET DE L'ESTIME DE SOI DANS L'APPRENTISSAGE

4. Dans le vidéogramme, on nous apprend que pour réussir ses apprentissages, il faut que l'adulte s'accepte comme apprenant et qu'il considère le fait d'apprendre comme quelque chose de productif. Or, la plupart des adultes ont plutôt tendance à considérer l'école comme une période improductive. Quels arguments feriez-vous valoir pour convaincre un adulte que le fait d'étudier peut lui faire jouer un rôle social productif?

_____

_____

_____

_____

THÈME: LES ÉMOTIONS, LE STRESS ET L'ANXIÉTÉ

5. A) Présentement, vous êtes dans la même situation d'apprentissage que Robert. Décrivez ce que vous avez ressenti lorsqu'on vous a offert un poste à l'éducation des adultes.

B) Décrivez ce que vous ressentez présentement.

6. Les adultes que vous allez rencontrer prochainement vont peut-être partager les sentiments que vous avez présentement. Comment projetez-vous en tenir compte lors de votre première rencontre avec le groupe d'adultes auquel vous enseignerez?

THÈME: LE FACTEUR TEMPS

7. Micheline dit qu'il faut laisser aux adultes le temps d'apprendre. Pour vous, en tant que formateur, qu'est-ce que cela signifie?

_____

_____

_____

_____

_____

THÈME: L'EXPÉRIENCE ACQUISE

8. Comme dit Micheline, en parlant de l'expérence acquise : "On n'apprend pas à un vieux singe à faire des grimaces." Cet adage populaire recèle en effet beaucoup de vérité. Il y a toujours, dans un groupe d'adultes, plus d'expérience qu'on ne croit. La difficulté, c'est de la faire ressortir. Quels moyens comptez-vous utiliser pour en tenir compte?

_____

_____

_____

_____

_____

THÈME: LA MOTIVATION

9. La motivation naît du désir de satisfaire certains besoins essentiels. Énumérez les besoins qui vous poussent à enseigner aux adultes.

10. Quels moyens ou méthodes comptez-vous employer pour maintenir ces motifs qui vous animent en tant que formateur?

11. Croyez-vous que les motifs qui vous animent peuvent aussi correspondre à ceux des adultes auxquels vous enseignerez? Dressez une liste de vos motifs.

CONCLUSION

Bien sûr, un vidéogramme de trente minutes ne peut permettre d'illustrer toutes les caractéristiques psychosociales qui influencent à un degré ou un autre les apprentissages de l'adulte, ni proposer des méthodes pédagogiques qui en tiennent compte; mais il a l'avantage de mettre en évidence, au moyen des personnages, les principaux préjugés courants que l'on entretient à l'égard des adultes. Les personnages de la dramatisation "Les adultes, c'est pas toujours pareil!" nous invitent, en effet, à réviser certaines de nos opinions ou "idées reçues" sur le monde de l'éducation des adultes. Le module 2 intitulé "L'adulte - Essai de portrait psychosocial" vous invite à poursuivre cette réflexion et vous proposera des pistes d'action vous permettant de mettre en pratique les recommandations qui découlent des constats de l'examen de ces caractéristiques; c'est donc le complément essentiel au présent vidéogramme.

En raison de la densité de ce texte, nous vous recommandons d'en faire une lecture active (notes, soulignements, résumés, etc.) pour en tirer le maximum de profit.

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 2

L'apprenant:
essai de portrait psychosocial

Québec

MODULE 2

L'ADULTE - ESSAI DE PORTRAIT PSYCHOSOCIAL

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 2.3

OBJECTIFS 2.5

1. INTRODUCTION 2.7

2. LES CARACTÉRISTIQUES PHYSIOLOGIQUES 2.19

3. L'IMAGE ET L'ESTIME DE SOI CHEZ L'ADULTE 2.24

4. LES ÉMOTIONS, LE STRESS ET L'ANXIÉTÉ CHEZ L'ADULTE 2.29

5. LES RAISONS QUI MOTIVENT L'ADULTE À APPRENDRE 2.34

6. LE RÔLE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS 2.42

7. LA PERCEPTION ET L'ORGANISATION DU TEMPS CHEZ L'ADULTE 2.48

8. LES STADES DE DÉVELOPPEMENT DE L'ADULTE 2.53

9. CONCLUSION 2.65

10. BIBLIOGRAPHIE 2.68

11. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION 2.79

SOMMAIRE

En quoi l'adulte qui apprend serait-il différent de l'enfant ou de l'adolescent dans la même situation?

Cette question sur laquelle repose la spécificité même de l'éducation des adultes fait l'objet du présent module. Vous y apprendrez que les fondements du processus d'apprentissage de l'humain semblent être les mêmes pour tous, jeunes ou adultes, puisqu'ils découlent de données biologiques identiques; mais vous constaterez également que les processus mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage humain ne sont pas les seuls facteurs à considérer. En effet, d'autres variables influencent directement ou indirectement le déroulement et les résultats de l'apprentissage.

La psychologie de l'adulte, ses stades de développement, les différences liées à son rôle dans la société deviennent ainsi des facteurs importants dont il faut tenir compte lorsqu'il s'agit d'éducation des adultes. Ce sont d'ailleurs ces facteurs qui font la spécificité de ce secteur de l'éducation.

Certains de ces facteurs concernent tous les adultes et, à ce titre, intéressent tous les éducateurs d'adultes.

- *Les préjugés à l'égard du vieillissement et son influence sur l'apprentissage.*
- *L'influence de la perception que l'adulte a de lui-même, comme apprenant, sur la qualité de ses apprentissages.*
- *Les effets des émotions, du stress et de l'anxiété sur les apprentissages de l'adulte.*
- *Quelles sont les raisons qui incitent l'adulte à apprendre et comment les canaliser au profit de l'apprentissage?*
- *Les adultes ont de l'expérience, c'est connu; mais quelle place cette expérience occupe-t-elle dans leur apprentissage?*
- *Où les adultes prennent-ils le temps d'apprendre et comment organisent-ils et considèrent-ils ce temps?*
- *Qu'en est-il du développement de l'adulte, nécessite-t-il des besoins éducatifs particuliers?*

Pour chacune de ces questions vous trouverez, dans le présent module, certaines données de la recherche, les constats que certains éducateurs d'adultes en ont dressés ainsi que des solutions pratiques aux divers problèmes qu'elles posent.

OBJECTIFS

- *Connaître certaines caractéristiques psychosociales de l'adulte en situation d'apprentissage.*

- *Associer à chacune de ces caractéristiques générales des principes à respecter et des moyens à utiliser pour rendre l'apprentissage de l'adulte fructueux.*

- *Étant donné des situations fictives, établir des principes à respecter et des moyens à mettre en pratique pour rendre l'apprentissage de l'adulte fructueux.*

1. INTRODUCTION

Pourquoi faudrait-il décrire l'adulte à un formateur? N'est-il pas lui-même un adulte et, par surcroît, lui aussi un adulte en situation d'apprentissage? Et puis, y a-t-il vraiment une différence entre l'enfant et l'adulte qui apprennent?

Ces questions méritent qu'on s'y arrête, ne serait-ce que pour dissiper les préjugés tenaces qui entourent encore aujourd'hui les notions d'éducation permanente et d'éducation des adultes. C'est que, malgré les apparences, il s'agit d'une réalité relativement nouvelle. Au Québec, on ne peut véritablement parler d'un réseau d'éducation des adultes que depuis une vingtaine d'années. Plusieurs des personnes qui travaillent dans ces milieux y sont venues par "hasard", sans véritable préparation, souvent armées de leur seule bonne volonté. Elles ont appris sur le lieu du travail, trouvant dans leur pratique même les éléments de réflexion sur cette pratique.

L'histoire de l'éducation des adultes est relativement nouvelle, non seulement au Québec, mais également dans le reste du monde. La recherche à ce sujet n'en est qu'à ses débuts: le nom même de la "discipline" qui traite de l'éducation des adultes, l'andragogie, a peine à s'imposer dans le monde de l'éducation. Le moins qu'on puisse dire du mot "andragogue", c'est qu'il n'est pas très répandu dans le public et qu'il est souvent confondu avec le terme "pédagogue". Les mouvements de personnel entre le secteur de l'éducation des enfants et des adolescents et le secteur de l'éducation des adultes n'est pas sans entretenir une certaine confusion à ce propos et tend même à accréditer l'idée qu'il n'y a pas de différences entre enseigner à des jeunes et enseigner à des adultes.

Il nous faut donc, avant d'aborder l'étude des caractéristiques de l'adulte en situation d'apprentissage, dissiper cette confusion fondamentale et établir clairement la spécifité de l'éducation des adultes. C'est ce à quoi nous nous attarderons dans l'introduction qui suit.

Commençons par définir les termes "andragogie" et "pédagogie".

ANDRAGOGIE	PÉDAGOGIE
C'est l'art ou la science qui a pour objet la relation d'aide éducative à l'adulte en situation d'apprentissage.	C'est l'art ou la science de l'éducation des enfants.

Nous n'apprenons là rien de nouveau. C'est la personne visée par l'apprentissage ou par l'enseignement qui, dans ces deux définitions, constitue la principale différence.

Voyons cela de plus près. Puisqu'il s'agit d'apprentissage, examinons le mot "apprentissage" lui-même. Lorsqu'on parle d'apprentissage, on utilise l'expression "processus d'apprentissage", c'est-à-dire la façon d'apprendre qui caractérise l'humain. Qu'en est-il, au juste, de ce processus?

En effectuant des recherches sur l'apprentissage, on constate rapidement qu'il y a autant de façons de décrire le processus d'apprentissage qu'il y a de théoriciens de l'apprentissage; mais tous s'accordent au moins sur les moments fondamentaux suivants qui font partie de toute activité d'apprentissage. (Brundage, et Mackeracher 1980). Le diagramme suivant et les explications qui le complètent, que nous empruntons justement à Brundage et à Mackeracher, illustrent les étapes de ce processus.

Tableau 1 : Diagramme représentant les étapes importantes du processus d'apprentissage.

Avant d'expliquer les différentes étapes du processus d'apprentissage lui-même, il faut préciser d'emblée que toute activité d'apprentissage se fait toujours dans un contexte particulier qui influence à la fois directement et indirectement l'apprentissage en cours.

NOTA: Les chiffres encerclés renvoient au tableau 1.

---

① Cette étape, qu'on pourrait, à l'heure de l'ordinateur, décrire comme un "intrant", est conditionnée par les capacités sensorielles de l'apprenant, par son centre d'intérêt et ses attentes à l'égard de l'apprentissage particulier en cours. Tous ces facteurs sont affectés par les changements physiologiques et psychologiques liés à l'âge, par la condition physique de l'apprenant ainsi que par ses expériences et ses apprentissages antérieurs. Ainsi, la quantité et la qualité de l'information assimilée par l'apprenant ne sera pas nécessairement égale à celle présentée et le codage de cette information se fera toujours d'une manière personnelle.

---

② L'analyse de l'information se fait, elle aussi, d'une manière personnelle. Ce processus peut être conscient ou inconscient. Si l'apprenant utilise des mots pour décoder et reconstruire l'information reçue, le processus est conscient; mais il est le plus souvent inconscient, l'apprenant utilisant des images ou des représentations imagées plutôt que des mots. La plupart des apprentissages formels, c'est-à-dire ceux qui utilisent des mots ou des concepts pour reconstruire l'information, sont cependant conscients et volontaires.

---

③④ La décision de réagir ou non à l'information reçue se fait si rapidement - (une attention plus sélective aux données reçues se traduit cependant par des symptômes comme

l'intensité du regard, une certaine tension qui manifeste l'intérêt, etc.) - qu'elle ne peut, elle non plus, être ramenée à la conscience. L'action ou l'engagement dans l'apprentissage suit immédiatement la prise de décision. À ce stade, il est important de dire que l'apprenant réagira d'abord à l'information qu'il juge pertinente et significative pour lui, ensuite, pour des motifs extérieurs à lui;

---

⑤ La rétroaction constitue une forme d'information sujette aux mêmes distorsions que l'information à l'origine de l'apprentissage. Elle provient soit de l'apprenant lui-même, soit d'une source qui lui est extérieure (par exemple, les autres apprenants ou l'éducateur) et informe l'apprenant sur la réussite ou l'échec de l'apprentissage. Plus cette rétroaction est rapprochée ou immédiate, plus elle pourra influer sur l'apprentissage.

Comme l'indique la direction des flèches sur le diagramme, ce processus est cyclique et s'effectue probablement toujours dans la même direction, semble-t-il, par un mouvement en spirale. Les diverses théories de l'apprentissage considèrent que celui-ci débute à l'un de ces quatre points et fait, à partir de ce point de départ, un tour complet pour ensuite amorcer un autre cycle.

Les théoriciens de l'apprentissage semblent également s'accorder sur un autre point. Le processus interne, mental et psychologique à l'oeuvre dans l'apprentissage pourrait bien être le même pour tous (enfants comme adultes), puisqu'il repose sur les mêmes structures biologiques. D'autres variables affectent cependant ce processus. Comme nous le signalions au début des

explications avant le tableau 1, l'apprentissage se fait toujours dans un contexte particulier qui en influence directement et indirectement son déroulement de même que ses résultats. Cette constatation amène certains théoriciens de l'éducation des adultes à soutenir l'idée suivante: l'apprentissage de l'adulte diffère à la fois qualitativement et quantitativement de l'apprentissage de l'enfant ou de l'adolescent (Knowles 1970).

Examinons brièvement quelques-unes des raisons qui amènent ces théoriciens à adopter cette position.

L'ADULTE EN SITUATION D'APPRENTISSAGE	L'ENFANT OU L'ADOLESCENT EN SITUATION D'APPRENTISSAGE
a) À cause de l'expérience acquise au cours de sa vie, expérience qui tend à structurer, favoriser ou limiter ses nouveaux apprentissages, l'adulte fait davantage un <u>apprentissage de transformation</u>. L'apprentissage de l'adulte a souvent, en effet, comme principal objectif, la transformation, l'adaptation, l'élargissement ou la mise à jour de connaissances, de valeurs ou d'habiletés déjà acquises.	a) En général, l'enfant ou l'adolescent n'a pas une très grande expérience de vie; ses apprentissages sont davantage orientés vers l'acquisition de connaissances, de valeurs ou d'habiletés. Ne dit-on pas, justement, qu'il est "en train de se former"? À ce stade de la vie, les apprentissages réalisés sont davantage <u>des apprentissages de formation</u>.
b) Les pressions qui incitent l'adulte à entreprendre un apprentissage proviennent à la fois de facteurs externes (par exemple, son emploi ou le rôle social qu'il joue) et internes (besoins de croissance personnelle).	b) Chez l'enfant ou l'adolescent, l'imposition du changement est davantage commandée par des facteurs internes à la fois physiologiques (comme la croissance physique) et psychologiques (comme le besoin de socialisation et la préparation à accomplir un travail et à jouer un rôle social).

c) Les besoins éducatifs de l'adulte sont directement liés à la résolution des problèmes auxquels il doit faire face dans la vie courante.	c) Les besoins éducatifs de l'enfant ou de l'adolescent sont centrés sur la construction d'un cadre de référence qui lui permettra d'interpréter, de comprendre et de vivre les multiples expériences que la vie lui apportera.
d) L'adulte est un être qui doit assumer de multiples responsabilités: dans sa vie familiale, il a souvent charge d'enfants; à sa vie professionnelle sont associées des responsabilités précises; souvent, même du point de vue social, lorsqu'il participe activement à la vie de la collectivité, il peut occuper un poste clé.	d) Du strict point de vue de la loi, l'enfant et l'adolescent ne sont pas responsables et, de fait, ils ont peu ou n'ont pas de responsabilités.
e) L'adulte est membre d'un groupe social déterminé et se définit comme faisant partie intégrante de cet ensemble. Sa vie liée à l'évolution de ce groupe dont il partage et défend les valeurs sociales, morales, culturelles et politiques (Serre 1979).	e) L'enfant ou l'adolescent en est à construire son cadre de référence, ses valeurs ne sont donc pas encore précisées ni affirmées.

f) L'adulte est libre dans ses choix et s'engage librement et volontairement dans les apprentissages qu'il juge profitables pour lui.	f) Les apprentissages de l'enfant ou de l'adolescent ont un caractère obligatoire.

Cette liste de différences pourrait s'allonger encore, mais notre propos n'est pas d'opposer le secteur de l'éducation des adultes au secteur de l'éducation primaire ou secondaire comme certains ont tendance à croire. Ce serait mal servir l'éducation en général que d'opposer un secteur à un autre: une telle démarche ne peut, en effet, que conduire à des généralisations hâtives, préjudiciables à l'un et à l'autre secteur et laisser croire à tort que l'un est plus important que l'autre.

Toute démarche éducative est également importante, mais un tel parallèle met en évidence le fait que nous signalions précédemment: <u>toute activité éducative est influencée directement et indirectement par le contexte particulier dans lequel elle se déroule</u>. Ainsi, certaines variables qui tiennent à la spécificité même de l'adulte influenceront-elles son apprentissage: elles tiennent à la fois de sa situation sociale, de sa psychologie, du stade de développement où il se trouve et de différences circonstancielles.

Étant donné que ces variables influencent l'apprentissage, nous devons donc, comme formateurs en tenir compte dans nos interventions. Mais comment en tenir compte? Partons d'abord du point de vue que l'éducation est, à bien des égards, une entreprise de communication. Un spécialiste de la communication vous dirait: "La connaissance des caractéristiques de la cible du message assure une meilleure diffusion du message." Nous nous attacherons donc, ici, pour nous conformer à ce principe, à vous

brosser un portrait-robot de l'adulte en situation d'apprentissage. Comme tous les portraits-robots, celui-ci manquera souvent de nuances, mais il aura l'avantage de mettre en évidence les traits les plus marquants du modèle. Nous comptons sur votre expérience et sur votre vision personnelle pour effectuer les retouches nécessaires et adoucir les contours.

Commençons également par situer ce portrait dans son contexte. Qui en est l'auteur? Disons, d'entrée de jeu, que ce portrait n'est pas le fait d'un seul artiste; plusieurs peintres se sont en effet relayés: Knowles, Kidd, Rogers, Pine, Verner, Knox, Erickson, etc., chez les Anglo-Saxons, et, plus près de nous, Dufresne-Tassé, Serre, Besnard, Riverin-Simard, Mucchielli, etc., chez les chercheurs d'expression française.

Un si grand nombre de peintres pour un seul portrait ne doit-il pas faire craindre le manque d'unité? Cette crainte normale n'est pourtant pas justifiée. Ce qui frappe d'abord, dans ce portrait, c'est l'étonnante convergence de tous les auteurs pour créer un tout où les différents styles se fondent en une remarquable unité.

Ce portrait découle plus d'une longue et patiente observation, enrichie de réflexions, de discussions et de lectures sur la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la communication, l'éducation, etc., que de recherches expérimentales. Tant de convergences chez autant d'auteurs différents ne peuvent cepen- dant être le seul fruit du hasard. Une telle unanimité force l'acceptation.

Il n'en reste pas moins que cette mosaïque, pour impressionnante qu'elle soit, n'est pas définitive. Chacun devra, en effet, y apporter la couleur de ses observations

personnelles faisant de ce portrait une oeuvre collective dynamique, mettant davantage l'accent sur la quête continue de perfection de l'adulte que sur la volonté illusoire d'en arriver à un portrait définitif.

Quand on regarde un portrait, c'est d'abord l'ensemble qui nous frappe, sa ressemblance avec le sujet; puis, lorsqu'on s'en approche, notre regard s'attache aux détails, qu'il scrute plus minutieusement, pour finalement reformer un ensemble plus précis et mieux intégré. Nous procéderons de cette manière dans le présent texte. L'ensemble du portrait sera constitué par votre perception personnelle de l'apprenant adulte. Il faut toujours bâtir sur de l'acquis et, dans ce domaine, chacun a sa vision personnelle dont il faut tenir compte. Nous nous approcherons ensuite du tableau pour mettre en lumière des détails significatifs comme:

- les caractéristiques physiologiques;
- le rôle de l'image et de l'estime de soi chez l'adulte en situation d'apprentissage;
- le rôle des émotions, du stress et de l'anxiété chez l'adulte en situation d'apprentissage;
- les raisons qui motivent l'adulte à apprendre;
- le rôle et la place que tiennent les acquis expérientiels;
- la perception et l'organisation du temps chez l'adulte;
- les stades de développement de l'adulte.

À vous ensuite de reconstituer l'ensemble en comparant votre expérience personnelle avec les nouvelles acquisitions que vous aura apportées ce portrait-robot qui, sur bien des points, est notre autoportrait. C'est donc à une lecture dynamique que nous vous incitons.

Mais nous ne vous laisserons pas sur cette seule description. De chaque trait significatif se dégagent des principes d'action qui devraient guider notre pratique de formateurs et, chaque fois que cela sera possible, nous ferons suivre ces principes de recommandations précises facilitant la mise en pratique de ces principes.

AVERTISSEMENT

Dans chacune des rubriques intitulées "Comment peut-on tenir compte de ces constats?", nous additionnerons les remarques pour en faciliter le repérage et d'en tenir compte dans l'expérience d'enseignement de chaque formateur ainsi que dans l'activité d'intégration à la fin du présent module.

Étant donné l'importance de la lecture qui suit et sa densité, nous vous recommandons d'en faire une lecture active. Prenez des notes, soulignez les passages importants et, un peu comme à l'occasion de la présentation du vidéogramme, arrêtez votre lecture après chaque thème et répondez aux questions de l'activité d'intégration qui y correspondent. Vous pourrez ainsi tirer un meilleur profit de cette lecture.

2. LES CARACTÉRISTIQUES PHYSIOLOGIQUES

Commençons par les caractéristiques les plus évidentes, celles de l'adulte et plus particulièrement les caractéristiques liées au vieillissement; elles sont le lieu d'expression de préjugés courants et tenaces qui, pour la plupart, ne s'appuyent sur aucun principe scientifique.

A) Les données de la recherche

Le vieillissement est un phénomène naturel auquel on associe des pertes hélas! réelles, mais aussi très souvent imaginées, qui n'ont rien à voir avec la réalité. L'un des préjugés courants les plus tenaces consiste à penser que la capacité d'apprendre décroît avec l'âge et que l'adulte serait donc moins apte à apprendre que l'enfant ou l'adolescent. Rien n'est plus faux.

La science nous fournit des chiffres assez précis sur les pertes réelles liées au vieillissement; sans vouloir entreprendre d'en dresser la liste exhaustive, signalons toutefois celles qui nous apparaissent les plus évidentes et qui pourraient influencer la capacité d'apprendre de l'adulte.

Comme le montre la recherche, l'acuité visuelle, l'acuité auditive ainsi que la vitesse de réaction du système nerveux central sont en baisse; mais ces caractéristiques liées au vieillissement n'ont qu'une influence négligeable sur la capacité d'apprendre et l'adulte a eu, de toute façon, amplement le temps de développer des moyens compensatoires lui permettant de pallier ces baisses graduelles et souvent imperceptibles. Elles n'ont que peu d'influence avant la cinquantaine, voire la soixantaine. Ainsi, tout adulte, à moins d'une déficience intellectuelle sérieuse, peut apprendre efficacement toute sa vie.

Plusieurs autres caractéristiques physiologiques sont décrites comme des capacités physiques qui, chez l'adulte, ont "subit des ans l'irréparable outrage" (perte d'élasticité des tissus, force physique amoindrie, etc.), mais elles n'ont aucune influence sur l'apprentissage.

Les pertes de capacités intellectuelles qui sont généralement imputées au processus normal du vieillissement sont d'un autre ordre. En effet, elles ressortissent davantage à l'imagination populaire qu'à la vérité scientifique et donnent lieu à toutes sortes d'interprétations erronées.

Ainsi, la mémoire, est une faculté intellectuelle sur laquelle on se méprend souvent. La croyance populaire veut que l'adulte en ait moins que l'enfant ou l'adolescent. Pourtant, des études sérieuses montrent que la mémoire à court terme varie très peu au cours de l'âge adulte et que, si baisse il y a, elle serait non significative pour ce qui concerne la capacité d'apprendre. La mémoire à long terme, quant à elle, augmente au cours de l'âge adulte. Ainsi, pour peu qu'une personne ait le moindrement exercé sa mémoire au cours de sa vie par des lectures, par des activités éducatives ou culturelles, par les exigences liées à son travail, il n'y a aucun problème sur ce plan.

La capacité d'abstraction demeure, elle aussi, stable tout au cours de la vie. Une fois qu'une personne a atteint le stade de la pensée formelle, elle ne régresse pas vers les stades inférieurs, à moins d'atteintes neurologiques graves subies à la suite d'accidents ou de maladies dégénératives du système nerveux central.

L'esprit critique, autre atout d'un apprentissage productif, se raffine et augmente même avec l'âge. La capacité de concentration dans l'accomplissement d'une tâche précise peut, dans certains cas, sembler diminuer avec l'âge, mais cette

difficulté de centrer son attention serait plutôt attribuable à la "surstimulation" que notre société occidentale exerce sur l'individu; c'est la réponse que ce dernier choisirait pour se défendre contre l'avalanche de stimuli dont il est la cible chaque jour.

Le temps de réaction à un stimulus augmente avec l'âge, mais cette augmentation ne nuit aucunement à l'efficacité de la réponse.

Ainsi, lorsqu'on examine froidement les données de la recherche scientifique sur le sujet, on se rend vite compte que les "idées reçues" sur la capacité d'apprendre des adultes, idées qu'ils répandent souvent eux-mêmes, tiennent plus du mythe que la réalité. On peut donc affirmer, sans l'ombre d'un doute, que la capacité d'apprendre demeure constante tout au cours de la vie et qu'elle aurait même tendance à augmenter chez les sujets doués.

B) Les constats qui découlent de la recherche

L'adulte a souvent tendance à déprécier sa capacité d'apprendre.

Il existe plusieurs mythes négatifs sur la capacité d'apprendre des adultes.

L'adulte en santé, reposé, et qu'on ne soumet à aucun stress indu, apprendra mieux.

Des contraintes temporelles trop strictes pourront, dans certains cas, nuire aux apprentissages de l'adulte.

C) Comment tenir compte de ces constats?

1) Dès le début d'un cours, s'attacher, au besoin, à montrer que la capacité d'apprendre reste constante tout au cours de la vie pour tout adulte normal. Utiliser, pour ce faire, les résultats de la recherche sur les capacités intellectuelles, valoriser les apprentissages informels réalisés au cours de la vie, tels que la cuisine, le bricolage, la conduite automobile, le fonctionnement d'organisations sociales ou communautaires, etc.

2) Pourvoir un environnement éducatif qui puisse compenser les pertes réelles dépistées: éclairage approprié, sonorisation suffisante, qualité graphique des documents, etc.

3) Réduire la mémorisation au minimum, en répétant souvent les mêmes informations de façons différentes et dans des contextes différents.

4) Découper les apprentissages et avant d'aborder une nouvelle étape de l'apprentissage, revenir sur l'étape précédente. Faire des exposés courts, suivis d'exercices ou accompagnés de résumés et de notes explicatives.

5) Réduire le plus possible le délai entre l'apprentissage et la mise en pratique de l'apprentissage afin d'en favoriser la rétention.

6) Utiliser des "préstructurants" pour faciliter le classement des informations et faire en sorte que l'apprentissage soit significatif. Le résumé ou la synopsis de la matière qui seront abordés à la prochaine leçon pourront, par exemple, servir de "préstructurants" pour cette même leçon et permettre à l'adulte de mieux faire le lien entre ce qu'il vient d'apprendre et ce qu'il apprendra par la suite.

7) Émailler ses exposés de formules frappantes et relier la matière à l'expérience pratique des adultes afin d'attirer leur attention et accroître leur intérêt.

8) Limiter les pressions temporelles imposées de l'extérieur et atténuer les pressions temporelles que les adultes s'imposent eux-mêmes. Plus les élèves adultes sont âgés, plus les pressions temporelles risquent d'être contraignantes pour eux; il faut donc moduler ces contraintes selon l'âge, afin de permettre à cette catégorie d'élèves d'apprendre selon le rythme qui leur est propre.

3. L'IMAGE ET L'ESTIME DE SOI CHEZ L'ADULTE

L'apprentissage, comme nous l'avons signalé dans l'introduction, est directement influencé par le contexte dans lequel il se déroule, et l'élément le plus important de ce contexte est la personnalité de l'apprenant lui-même. Examinons brièvement à ce propos les données des sciences du comportement que sont la psychanalyse et la psychologie.

A) Les données de la recherche

L'image et l'estime de soi forment l'idée qu'une personne se fait d'elle-même et de sa valeur et constituent en quelque sorte, par le fait même, les fondements de sa personnalité. L'image de soi est formée à la fois de la connaissance de soi et de l'image que les autres nous renvoient de nous-mêmes. L'estime de soi repose principalement sur l'amalgame constitué par les sentiments que nous entretenons à l'égard de nous-mêmes et ceux que les autres entretiennent à notre égard. La fusion de ces données forme ce qu'il est convenu d'appeler le concept de soi.

Cette image, qui s'est constituée et précisée au cours du temps pour pratiquement former, à l'âge adulte, un portrait complet de l'individu par lui-même, est toujours présente dans toutes ses activités. Cette image que l'individu a de lui-même joue donc un rôle déterminant dans l'apprentissage. L'image qu'un individu a de lui-même comme apprenant serait ainsi l'élément le plus important qui conditionnerait tous ses apprentissages.

En effet, l'expérience montre que les adultes qui ont une image positive d'eux-mêmes manifestent plus de confiance, sont de meilleurs apprenants et acceptent plus facilement le changement alors que ceux qui ont une image négative d'eux-mêmes se sentent souvent menacés par toute situation nouvelle.

Pour tout adulte, l'apprentissage représente la plupart du temps une situation nouvelle qui risque de déstabiliser l'image qu'il a de lui-même. Cette caractéristique revêt donc une importance primordiale pour le formateur.

Cette image que tout individu a de lui-même, pour précise qu'elle soit, n'est cependant pas figée. Elle évolue et se modifie au fil des expériences. Chaque nouveau rôle assumé par l'adulte affectera donc l'image qu'il a de lui-même et déterminera ses besoins d'apprentissages. De plus, l'image idéalisée que l'individu se fait de lui-même (ce qu'il voudrait devenir) imprime une direction à ses actes. L'adulte interprétera donc l'information qu'il reçoit à la lumière de ce qu'il est (selon sa personnalité) et sera plus préoccupé de changer ou d'apprendre en fonction de ce qu'il veut devenir, qu'en fonction d'objectifs fixés par d'autres ou d'objectifs qui lui seraient étrangers.

B) <u>Les constats qui découlent de la recherche</u>

L'image et l'estime qu'un individu a de lui-même proviennent autant des autres que de lui-même; tout individu est donc sensible à l'image que les autres lui renvoient de lui-même.

Toute nouvelle expérience, y compris l'apprentissage, peut constituer une menace pour la personnalité; elle doit être perçue de façon positive pour être acceptée par l'individu.

Si l'apprentissage à réaliser n'est pas perçu comme significatif pour l'individu ou s'il est perçu comme menaçant pour l'image et l'estime de soi, celui-ci le rejettera.

L'adulte a une image et une estime de soi déjà formées et bien structurées qu'il s'efforcera de préserver dans toute situation; d'où sa peur du changement devant une situation nouvelle, peur qui peut parfois se manifester par une résistance initiale à l'apprentissage.

L'image idéalisée que l'individu se fait de lui-même fait partie intégrante de sa personnalité, traduite par la capacité de se projeter dans l'avenir "se voir comme", elle peut souvent devenir un facteur de réussite dans l'apprentissage.

C) Comment tenir compte de ces constats?

9) L'image positive que l'on a de soi est constituée de la valeur positive accordée à la fois aux expériences antérieures et aux expériences en cours; il faut donc s'attacher à valoriser à la fois l'expérience des adultes et le rôle social de l'apprenant. Nous décrirons plus en détail ces moyens de valorisation de l'expérience au moment d'aborder la caractéristique "expérience acquise". En ce qui a trait au rôle social de l'apprenant, nous vous proposons d'utiliser les arguments suivants afin de le mettre en valeur:

- Apprendre constitue un rôle social en soi. Ce n'est pas une période d'attente avant de jouer un rôle social.
- Le statut d'apprenant n'est pas socialement improductif.
- Le statut d'apprenant n'est pas un statut de dépendance, c'est plutôt une période d'adaptation au changement, période devenue de plus en plus nécessaire dans une société en constante évolution.
- Apprendre n'est pas une perte de temps, c'est une maîtrise anticipée de l'avenir.

- Apprendre n'est pas perdre de l'argent, c'est miser sur l'amélioration de son statut social et, par conséquent, de sa situation financière.
- Le statut d'apprenant n'est pas sans responsabilités; c'est au contraire, assumer ses responsabilités devant les changements technologiques ou autres. C'est donc prouver qu'on peut faire montre de flexibilité et d'adaptation.

10) Vouloir protéger l'image que l'on a de soi est un réflexe normal; en conséquence, le formateur pourra facilement atténuer les résistances initiales au changement (ici, l'apprentissage) en montrant en quoi ce changement sera bénéfique et en rassurant l'adulte sur ses craintes. Pour y arriver, il faut établir dès le début de l'apprentissage un climat de confiance, exempt de toute menace, par des activités d'accueil, de prise de contact, etc., qui sécurisent l'adulte et favorisent l'entraide.

11) Afin de favoriser l'essai ou la mise en pratique des nouveaux comportements acquis par l'apprentissage, il faut créer un environnement éducatif exempt de toute menace et tolérant les maladresses qui pourraient découler de ces essais. Dans un groupe, il faut donc s'assurer que les moins habiles ou les moins doués ne se font pas déprécier par leurs pairs.

12) S'assurer que les adultes ont des objectifs de formation réalistes et conformes à leurs aspirations. Au besoin, fournir toute l'aide nécessaire pour assister l'adulte dans la clarification de ses objectifs de formation: service d'orientation et d'aide scolaire, documentation, etc.

13) L'adulte qui a une image négative de lui-même ou qui est en difficulté d'apprentissage a besoin d'encouragement et d'explications supplémentaires; le formateur devra donc se montrer moins sévère, moins exigeant à son égard. Ainsi, pour les personnes qui manquent de confiance en elles, il sera important

pour le formateur de faire expérimenter le succès dès le début de l'apprentissage, par exemple, au moyen de courtes séquences d'apprentissage suivies d'épreuves faciles, tout cela afin de répondre au vieil adage bien connu: "Le succès appelle le succès."

14) Si l'idée que le formateur se fait de l'apprenant entre en contradiction avec celle que l'apprenant se fait de lui-même, le premier devra accorder plus d'attention à celle que le second se fait de lui-même. Ainsi, dans le cas où le formateur croit qu'un adulte ne réussira pas, alors que ce dernier affirme le contraire, le formateur devra se fier à l'opinion de l'apprenant plutôt qu'à la sienne.

15) Les autres jouent un rôle primordial dans la construction de l'image de soi; le groupe devient donc un élément important de soutien à l'apprentissage. En fait, selon Kidd, les cinq éléments les plus importants dans l'apprentissage sont, dans l'ordre: l'individu, le groupe dans lequel se déroule l'apprentissage, le formateur qui l'aide et l'encadre, l'établissement qui fournit les services éducatifs et, finalement, la matière à étudier. Les quatre premiers éléments de cette liste forment le cadre de l'apprentissage. Après l'aide individuelle qu'il peut fournir, le formateur devra donc compter sur la contribution du groupe à l'apprentissage, en favorisant: le travail en sous-groupes, les discussions en groupes ainsi que les méthodes d'apprentissage venant des pairs et dans lesquelles l'entraide pourra s'exprimer. L'adulte est un être social pour qui l'entraide est naturelle; il a en effet besoin qu'on ait besoin de lui et se sent valorisé quand on fait appel à ses services.

4. LES ÉMOTIONS, LE STRESS ET L'ANXIÉTÉ CHEZ L'ADULTE

L'apprentissage est un processus qui exige l'engagement de tout l'être. La personne qui apprend se trouve donc sollicitée non seulement du point de vue intellectuel ou psychomoteur, mais également dans ses émotions. On a souvent tendance à l'oublier ou à négliger les effets que ces dernières peuvent avoir sur l'apprentissage.

A) Les données de la recherche

Émotions, stress et anxiété accompagnent toute situation d'apprentissage et l'influencent. En effet, l'adulte aborde généralement l'apprentissage avec une certaine d'anxiété.

On peut déceler chez lui trois grands facteurs d'anxiété:

- peur de ne plus être capable d'apprendre;
- peur de devoir avouer qu'il ignore des choses qu'il devrait savoir, compte tenu de sa situation ou de son âge, cette peur étant liée à la préservation de l'image qu'il a de lui-même;
- peur de devoir changer ses façons de faire dans son travail, dans sa vie personnelle, etc., cette peur pouvant, elle aussi, être rattachée à la volonté de préserver l'image qu'il a de lui-même.

Cette anxiété risque de se manifester de façon beaucoup plus forte au début de l'apprentissage, mais non exclusivement au début; elle pourra prendre diverses formes tout au long de l'apprentissage: par exemple, la façon de réagir aux divers facteurs de stress présents durant l'apprentissage.

Ces facteurs de stress sont nombreux et n'ont pas la même influence sur toutes les personnes. Citons, comme facteurs de stress directement liés à l'apprentissage: la nouveauté de la situation; la crainte de l'échec; la peur de manquer de temps; la peur de l'évaluation; le fait de devoir développer et mettre à l'essai des habiletés nouvelles; la surcharge d'information; etc. Selon les personnes, ces divers facteurs produisent des effets différents: bénéfiques pour les unes, désastreux pour les autres. Chacun y réagit selon sa personnalité.

De plus, en tant qu'être responsable et libre, l'adulte a le devoir d'être lui-même son principal agent de changement et de développer sa compétence à apprendre; responsabilité qui ajoute encore à la tension qui peut accompagner son retour aux études. La tension qui accompagne sa motivation à apprendre peut donc souvent entraîner chez l'adulte des comportements émotifs, tels que l'excitation, l'agitation ou un enthousiasme qui semble disproportionné à la situation. Il est souvent facile de confondre ces émotions avec un comportement puéril ou immature surtout au début de l'apprentissage, alors qu'il s'agit en fait d'un mécanisme de défense contre la nouveauté de la situation ou la surcharge d'information.

Sur ce plan également les préjugés sont tenaces. Il est en effet d'usage de croire que l'adulte est moins émotif que l'enfant ou l'adolescent, mais il n'en est rien. L'adulte est autant influencé que le jeune par ses émotions et, selon certains chercheurs, il ressentirait même des émotions plus fortes et de plus longue durée, avec cette différence près qu'il réussirait mieux à en masquer les effets. Il ne faut donc en aucun cas minimiser les effets de l'anxiété, du stress ou des émotions sur l'apprentissage.

B) Les constats qui découlent de la recherche

Au début de l'apprentissage, il faut s'attacher à abaisser l'anxiété initiale à un niveau acceptable. L'adulte, tout comme l'enfant ou l'adolescent, d'ailleurs, a besoin d'un climat exempt de toute menace pour apprendre efficacement.

Lorsqu'il est maintenu à un niveau acceptable, le stress peut se révéler un facteur positif, car il contribue à maintenir l'individu alerte et entretient sa motivation; cependant, un niveau de stress trop élevé ou maintenu pendant trop longtemps aura l'effet inverse: il inhibera l'action et la communication et pourra entraîner à une perception déformée de la réalité.

Étant donné les responsabilités qu'il assume lui-même par rapport à son apprentissage et au développement de ses aptitudes à apprendre, l'adulte ajoute souvent à ses tensions internes (ses problèmes personnels) celles qui proviennent de la situation d'apprentissage.

C) Comment tenir compte de ces constats?

16) Au début de l'apprentissage, le formateur devra porter une attention particulière à l'accueil des adultes, en établissant dès le départ un climat de confiance mutuelle fondé sur le "partenariat". On peut atteindre cet objectif par des activités d'accueil qui favorisent les échanges entre apprenants, qui leur permettent de verbaliser leur anxiété initiale et d'exprimer leurs attentes, qui vérifient au départ leurs acquis au regard de l'objet de l'apprentissage et de leur compétence à apprendre (prise de notes, organisation du travail, planification du temps, etc.) et, enfin, qui leur fournissent tous les renseignements utiles à la réussite d'un cours de manière à les sécuriser (charge de travail, exigences du cours, mode d'évaluation, connaissance des services fournis par l'établissement, etc.).

17) Démythifier le stress pour en prévenir les effets qui peuvent être négatifs pour l'apprentissage. Afin d'atteindre cet objectif, on pourra, par exemple, renseigner les adultes sur ce phénomène en disant qu'il s'agit d'un mécanisme naturel répondant à une menace quelconque et que la meilleure façon de faire baisser cette tension, c'est de passer à l'action. Chacun réagissant au stress à sa façon et selon son niveau de tolérance, encourager l'adulte à trouver son propre seuil de tolérance se révélera un moyen d'éviter les surcharges préjudiciables à l'apprentissage. De l'information sur diverses techniques visant la réduction ou le contrôle du stress pourra également être apportée au début ou au cours de l'apprentissage. Signalons-en ici quelques-unes qui peuvent facilement être mises à profit dès l'accueil: expliquer aux adultes que l'adoption de bonnes habitudes de vie, telles qu'une alimentation équilibrée, un sommeil régulier et des exercices physiques sont des agents antistresseurs; faire rire, (le rire étant également un agent antistresseur, le formateur qui adopte une attitude humoristique devient donc lui-même un agent antistresseur); avertir les adultes que les choses inachevées, en continuant d'entretenir notre attention, peuvent devenir, par leur accumulation, une source importante de stress tout en laissant l'impression qu'on est submergé de travail; ainsi, pour éviter cette impression, faut-il terminer une tâche avant d'en entreprendre une autre.

18) Doser l'information afin d'éviter la surcharge. Programmer, au début, des tâches faciles et en augmenter progressivement la difficulté. S'assurer que l'information transmise au cours de l'apprentissage aura été assimilée avant d'en fournir une nouvelle. Répéter au besoin les explications en utilisant des exemples variés pour tenir compte des différences individuelles.

19) Éviter les préjugés ou les jugements hâtifs sur les individus. Considérer, par exemple, l'excitation ou l'enthousiasme de quelqu'un comme un comportement puéril pourrait transformer sa réceptivité en mécanisme d'autodéfense et en rejet de l'apprentissage.

5. LES RAISONS QUI MOTIVENT L'ADULTE À APPRENDRE

Le thème de la motivation a fait l'objet de beaucoup d'études dans le domaine de l'éducation et continue d'être, pour tout éducateur, une préoccupation constante. Certains voient même dans la motivation le centre névralgique autour duquel s'organisent toutes les interventions éducatives. Qu'en est-il au juste?

A) Les données de la recherche

Commençons par proposer une définition de la motivation, définition qui conviendrait à l'apprentissage des adultes. Afin de dissiper tout malentendu, disons que cette définition est de notre cru, mais qu'elle s'appuie à la fois sur celles de théoriciens de la motivation comme Weiner (1980), Maslow (1970), Arends (1978), ainsi que sur celles des théoriciens de l'andragogie comme Kidd (1973), Knowles (1970), Dufresne-Tassé (1981), etc., dont elle constitue en quelque sorte une synthèse.

> *La motivation d'un individu est sa tendance à adopter un comportement organisé permettant une réponse efficace d'adaptation à son environnement, en vue d'accroître son autonomie et de développer des relations interpersonnelles satisfaisantes. La motivation à apprendre serait déterminée par plusieurs facteurs tant intrinsèques qu'extrinsèques qui reposent sur des bases individuelles et qui justifieraient l'emploi de méthodes d'enseignement et d'apprentissage multiples.*

Considérant cette définition, nous pouvons affirmer que la motivation de l'adulte à s'engager dans des activités d'apprentissage est directement liée à ses besoins d'adaptation à son environnement et, qu'étant le premier concerné par des conditions de vie insatisfaisantes, il fournira lui-même, dès le début de l'apprentissage, la motivation nécessaire pour réduire ces insatisfactions.

L'adulte est donc plus poussé à retourner aux études par les divers besoins qu'il doit combler ou par les problèmes qu'il doit rencontrer dans sa vie quotidienne que par un souci d'éducation libérale (Riverin-Simard 1984). Ces besoins sont de divers ordres et proviennent autant de l'individu lui-même que des exigences de son environnement. C'est le désir de satisfaire à ses besoins qui devient source de motivation.

Parmi les sources de motivation citons:

- le désir de connaissance de soi et des autres;
- la volonté d'actualisation de soi;
- le désir d'établir des relations interpersonnelles satisfaisantes;
- le désir d'atteindre un objectif personnel précis;
- finalement, le désir d'apprendre pour apprendre.

Dans une société en constante évolution, les sources de motivation extérieures ont sur l'individu des effets aussi grands, sinon plus grands que ses motivations intrinsèques. Les recherches révèlent, en effet, que les motifs à caractères sociaux sont, la plupart du temps, à l'origine du choix des activités éducatives de l'adulte. Parmi ces motifs, ceux qui sont directement liés au travail ou à un choix de carrière arrivent en tête, comme le montre la liste qui suit:

- désir de mieux s'actualiser au travail par l'acquisition de connaissances, d'habiletés ou de techniques liées au poste qu'il occupe ou projette d'occuper;

- nécessité de se soumettre à des exigences extérieures à lui, telle que l'adaptation aux changements technologiques, par exemple;
- désir d'améliorer sa condition financière par une promotion ou un changement d'emploi consécutif à l'accroissement de sa compétence;
- désir de promotion sociale;
- désir de mieux assumer son rôle de père ou de mère ainsi que celui de citoyen, etc.

Les théories de la motivation nous apprennent également que les divers besoins de l'être humain sont hiérarchisés et qu'on ne peut penser libérer l'énergie d'un individu pour la satisfaction des besoins supérieurs de la hiérarchie, si ceux des niveaux inférieurs ne sont pas comblés.

Colette Dufresne-Tassé (1981) propose un modèle d'intervention qui s'articule autour des divers niveaux de la hiérarchie des besoins de Maslow (1970) et qu'elle adapte à la situation d'apprentissage; nous résumons ici son approche que nous complétons par des suggestions de moyens d'application.

La hiérarchie proposée par Colette Dufresne-Tassé compte six types de besoins que nous décrivons brièvement ci-dessous:

1- Besoins physiologiques tels que satisfaction de la faim, de la soif et besoin de sommeil.

2- Besoins de sécurité qui correspondent à un besoin d'ordre et de stabilité.

3- Besoins d'appartenance qui sont essentiellement une recherche de relations interpersonnelles satisfaisantes et gratifiantes, besoins qui se traduisent, dans la situation d'apprentissage, par un désir d'affiliation qui ne peut être satisfait que par le soutien du groupe.

4- Besoins d'estime qui se manifestent autant par le désir d'être valorisé par le groupe et le formateur que par celui de se valoriser soi-même.

5- Besoins de pouvoir autant sur soi-même que sur son environnement qui amènent l'adulte à vouloir que son apprentissage lui permette d'accroître son prestige sur les autres et son habileté à les influencer. Ce phénomène est présent dans tous les groupes et se manifeste par des luttes de pouvoir ou de popularité à l'intérieur du groupe, ces luttes amenant l'adulte à s'estimer d'autant plus que la place qu'il croit occuper dans un groupe est importante.

6- Besoins d'actualisation qui n'est rien d'autre que le désir de se réaliser pleinement.

C'est parmi les besoins d'actualisation que se situe la motivation à apprendre; pour qu'elle s'actualise totalement, les besoins de niveaux inférieurs doivent être en grande partie satisfaits, sinon l'énergie de l'individu sera détournée de l'apprentissage et ira vers la satisfaction de ces besoins de niveaux inférieurs.

De plus, chez l'individu, la motivation à apprendre est liée à ses besoins véritables, parce que c'est la conscience de se diriger vers le but à atteindre ainsi que la constatation de ses progrès vers ce but qui maintient cette motivation. Ainsi, du succès découle un sentiment de satisfaction qui entretient la motivation et, de l'échec, un sentiment d'insatisfaction qui, s'il est maintenu trop longtemps ou répété trop fréquemment, inhibe tout désir d'apprendre.

8) Les constats qui découlent de la recherche

La motivation est personnelle et le formateur ne peut fournir à l'adulte sa motivation initiale; il ne peut que l'aider à la découvrir, à la maintenir, à la clarifier ou à la préciser par divers moyens.

L'adulte qui aborde un apprentissage avec des besoins fondamentaux insatisfaits (besoins physiologiques, besoin de sécurité, besoin d'appartenance) pourra se sentir plus menacé par cet apprentissage; il l'abordera moins volontiers et exigera plus d'attention, un encadrement serré. Par contre, les individus qui abordent un apprentissage des besoins liés à l'actualisation de soi se sentent rarement menacés; ils l'abordent volontiers et ont besoin de moins d'encadrement.

Même avec des adultes dont les besoins fondamentaux semblent satisfaits et dont l'autonomie semble manifeste, il ne faut en rien présumer de cette autonomie au début de l'apprentissage. En effet, plus la situation est nouvelle, plus la dépendance envers le formateur sera grande. L'autonomie ne s'installera que progressivement.

L'énergie qui sert à satisfaire les besoins inférieurs de la hiérarchie ne peut servir à l'apprentissage; elle peut même lui nuire. Pour que l'énergie d'un individu serve à l'actualisation de soi, le formateur devra faire des gestes visant à la satisfaction de chacun des types de besoins de la hiérarchie. Ce n'est, en effet, qu'en fournissant un environnement qui amène la plus grande satisfaction possible des besoins inférieurs (1, 2, 3, 4, 5) qu'on peut empêcher ceux-ci de nuire à l'apprentissage et qu'on peut libérer et diriger l'énergie de l'adulte vers l'actualisation de soi.

Le besoin de pouvoir présent chez tout adulte peut être source de conflits dans un groupe.

La motivation à apprendre est directement proportionnelle au plaisir qu'on y prend et aux sentiments de compétence qu'on y acquiert.

Une rétroaction personnalisée rapide et précise, échelonnée sur toute la durée de l'apprentissage est un facteur de renforcement positif.

C) Comment tenir compte de ces constats?

20) Vérifier si certains besoins essentiels insatisfaits ne viennent pas entraver le stage de formation de l'adulte. Cette investigation pourra, par exemple, se faire à l'occasion d'une rencontre individuelle et informelle ou à l'occasion d'une entrevue de "suivi". À ce propos, il est important de ne pas se donner des compétences qu'on ne possède pas, en s'improvisant psychologue, par exemple. Si le problème qu'on veut bien vous confier déborde vos compétences, référez-vous, s'il y a lieu, à des ressources compétentes: CLSC, services juridiques, psychologue, conseiller d'orientation, conseiller d'information scolaire, services de budgétisation populaire, etc. La connaissance des ressources du milieu est, dans ce domaine, essentielle pour le formateur.

21) Sécuriser l'adulte en abaissant le degré initial d'anxiété à un niveau acceptable (voir à ce sujet les suggestions 16, 17, 18 et 19).

22) Utiliser le groupe comme aide à l'apprentissage pour satisfaire les besoins d'affiliation et d'appartenance.

23) Établir des relations chaleureuses autant dans les interventions individuelles que dans les interventions de groupe. On ne peut aimer tout le monde, c'est évident, mais à défaut d'"amour" tout adulte mérite au moins d'être respecté pour ce qu'il est. Ainsi, en tout temps, il faut éviter de ridiculiser une personne devant le groupe, tenter de toujours trouver quelque chose de positif dans les apprentissages réalisés, permettre aux adultes d'exprimer leurs opinions personnelles, valoriser et accepter les idées des adultes qui peuvent souvent se révéler de meilleures solutions que celles proposées par le formateur.

24) Établir des relations d'égal à égal avec les adultes; le formateur n'est, après tout, qu'un des "partenaires" de "l'entreprise d'apprentissage."

25) Le format d'apprentissage utilisé pourra faire en sorte que le besoin d'estime se manifestera de façon plus ou moins forte. Des formats d'apprentissage tel l'enseignement individualisé, qui est fondé sur une relation d'aide individuelle, exigeront qu'on prête beaucoup d'attention à cette variable.

26) Régler sur-le-champ tout conflit qui pourrait se manifester dans un groupe.

27) Organiser l'apprentissage de façon logique et cohérente, de telle sorte qu'il soit toujours plaisant et agréable d'apprendre. Par exemple, toujours énoncer les objectifs au début de chaque leçon pour indiquer où l'on est rendu et où l'on s'en va.

28) Pour appuyer vos explications, recherchez des situations, des centres d'intérêt et des exemples correspondant au cadre de vie d'un adulte.

29) Diviser, découper les apprentissages difficiles en courtes séquences d'apprentissage; les graduer de simples à complexes.

30) Discuter périodiquement du déroulement du cours pour évaluer le degré de satisfaction des adultes et d'adapter à leurs besoins.

31) Pousser chaque adulte à donner le meilleur de lui-même, par exemple, en le stimulant à faire l'effort de chercher lui-même des solutions à une difficulté.

32) Aider l'adulte à planifier, organiser et auto-évaluer ses apprentissages, dans une perspective de développement de son autonomie.

33) Maintenir un niveau optimal d'aspiration.

34) Éviter d'utiliser la crainte de l'échec.

35) Reconnaître la compétence de chaque adulte.

36) Encourager fréquemment les adultes au cours de leur apprentissage en fournissant une rétroaction ponctuelle. Cette rétroaction doit être descriptive plutôt qu'évaluative, c'est-à-dire qu'elle soulignera les "bons coups" (renforcement positif) et décrira les "mauvais coups" sans les juger, mais en aidant plutôt l'adulte à les corriger. Pour être efficace, cette rétroaction devra suivre d'aussi près que possible l'apprentissage réalisé, pour que l'adulte puisse facilement associer l'information corrective à un comportement précis.

6. LE RÔLE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS

Dans le domaine de l'éducation des adultes, de l'expérience acquise est d'une importance primordiale. Elle pose, comme le signale Watzlawick dans "Une logique de la communication" (1972), la question du sens du monde. En effet, l'adulte à qui on refuse le sens de son expérience est amené, consciemment ou non, à se remettre en question, voire à remettre en question le sens même de sa vie.

A) Les données de la recherche

Qu'est ce que l'expérience, sinon l'influence permanente du passé dans toute action présente! Toute personne ayant un passé, personne n'échappe donc à cette influence.

Mais, direz-vous, toutes les expériences n'ont pas la même valeur et pourquoi cette variable serait-elle plus marquante pour l'adulte que pour l'adolescent?

En effet, il est juste de dire que toutes les expériences n'ont pas la même valeur, mais elles ont toutes une valeur. Positives ou négatives, elles contribuent à former la personnalité d'un individu et l'image qu'il a de lui-même n'est, en fait, que la somme de ses diverses expériences. Nous voilà donc au coeur même de la personne humaine. C'est une question particulièrement importante pour l'adulte, parce que l'image de soi qu'il s'est formée au fil de ses expériences tend à se cristalliser, à l'âge adulte, en un portrait relativement complet et stable; contrairement à l'enfant ou à l'adolescent qui en est encore à accumuler les expériences qui formeront sa personnalité.

Mais il y a plus. L'expérience qu'un individu a accumulée structure sa façon d'approcher la réalité, conditionne la sélection et l'interprétation des données et détermine les moyens, les valeurs, les habiletés ou les savoirs qui seront utilisés pour affronter toute situation nouvelle.

Ainsi, l'expérience acquise devient-elle une composante essentielle et inévitable de tous les apprentissages de l'adulte et ces expériences peuvent se révéler aussi bien un facteur favorisant l'apprentissage qu'un facteur limitatif. L'expérience acquise constitue donc à la fois une base et un obstacle inévitable pour tout nouvel apprentissage. Si l'apprentissage proposé est en accord avec l'expérience acquise par un individu, cette expérience facilitera l'acceptation de l'objet d'apprentissage; par contre, si l'objet d'apprentissage entre en conflit et en contradiction avec son expérience, l'individu cherchera alors des arguments pour le rejeter. S'il juge la situation d'apprentissage embarrassante, l'adulte se trouve dans une position paradoxale. Il doit, en effet, reconnaître l'inaptitude de ses idées, de ses croyances, de ses valeurs, de ses habiletés, mais il doit tout de même compter sur son expérience pour pouvoir s'adapter à la situation. Un dilemme semblable représente une menace réelle pour l'individu.

De telles situations sont plus fréquentes qu'on ne le croit. En effet, utiliser l'expérience acquise et la mettre en relation avec l'apprentissage en cours représente pour plusieurs adultes un problème. Ils n'arrivent pas toujours à établir facilement les liens nécessaires. De plus, apprendre c'est accepter de changer, donc de modifier l'image qu'on a de soi. C'est une entreprise souvent menaçante pour l'adulte.

Malgré l'importance de la question, il faut déplorer le peu d'études sur le sujet. Les recherches sur la reconnaissance des acquis extrascolaires (expérientiels) sont très récentes et s'attachent plus à faciliter l'admission dans des

plans de formation qu'à véritablement mettre à profit l'expérience acquise dans une situation d'apprentissage. Il se dégage néanmoins de ces recherches une constante: l'âge n'est pas un critère valable pour juger de la valeur ou de la pertinence des expériences d'une personne; dans ce domaine, c'est la démonstration des compétences acquises qui fait foi d'étalon. De même, la durée de l'occupation d'un poste n'est pas un critère plus fiable que l'âge d'un individu.

Une autre constante se dégage de ces recherches. Celles-ci montrent clairement que l'adulte souhaite non seulement que son expérience soit reconnue, mais aussi qu'elle soit exploitée. Cette problématique pose en fait les questions de l'acceptation globale de la personne et de la compétence personnelle de l'individu. Ainsi, ignorer l'expérience acquise équivaut à rejeter la personne; l'utiliser, c'est la motiver.

B) Les constats qui découlent de la recherche

L'expérience acquise est toujours un élément actif de l'apprentissage; elle peut avoir un effet aussi bénéfique que nuisible sur l'apprentissage en cours.

Dans un apprentissage, l'expérience acquise joue un rôle paradoxal. En effet, lorsque nous apprenons, nos idées, nos valeurs, nos habiletés, etc., se modifient; ces changements peuvent affecter l'image que nous avons de nous-mêmes au point de nous amener à nous déprécier ou à nous croire incompétent, alors que, justement, nous devons compter sur notre confiance en nous-mêmes comme principal moteur de notre apprentissage.

Les adultes apprennent mieux lorsque l'objet de l'apprentissage ou les méthodes utilisées peuvent être liées à leurs expériences antérieures et que ces expériences peuvent être réinvesties dans de nouveaux apprentissages.

Les apprentissages des adultes sont plus des apprentissages de transformation (réorganisation de ses idées, de ses valeurs, de ses méthodes, etc.) que de formation (acquisition de connaissances). Les apprentissages de transformation, à cause de leur caractère potentiellement menaçant pour la personnalité, exigent une plus grande dépense d'énergie, puisque l'adulte doit souvent se défaire au préalable d'idées, de valeurs, d'habiletés, de méthodes devenues désuètes, pour laisser place à l'intégration de nouvelles valeurs. Ces apprentissages doivent être mis à l'essai dans un contexte sécurisant qui n'ajoutera pas à la menace pour la personnalité.

L'expérience des adultes justifie l'utilisation d'approches plus pratiques que théoriques. Les adultes font constamment référence à leur vécu et ils ont, la plupart du temps, un terrain d'expérimentation où ils peuvent rapidement mettre à l'essai la nouvelle connaissance qu'ils viennent d'acquérir et ainsi l'évaluer. Aussi, se montreront-ils plus critiques envers tout type d'apprentissage qui ne vient pas combler un besoin qu'ils ont souvent eux-mêmes défini.

Presque tous les adultes (en Occident du moins) qui sont passés, un jour ou l'autre, par "l'école", en ont donc gardé une image et ils s'attendent, consciemment ou non, à retrouver l'école qu'ils ont connue.

Il ne faut jamais présumer qu'en raison de leur âge ou de leur expérience les adultes ont nécessairement tous les préalables nécessaires pour réussir un apprentissage donné.

C) <u>Comment tenir compte de ces constats?</u>

37) Explorer les attitudes et les valeurs que les adultes ont à l'égard de la matière à apprendre.

38) Demander à l'adulte de "verbaliser ses inconforts" par rapport à un apprentissage donné ou par rapport aux méthodes d'enseignement ou d'apprentissage utilisées.

39) Faire preuve de tolérance et de patience envers les adultes manifestant des réticences par rapport à certains apprentissages.

40) Pour la mise à l'essai de nouveaux comportements, créer un climat éducatif exempt de toute menace ou de tout jugement dépréciatif.

41) Faire appel à l'expérience des adultes en rapport avec l'objet d'apprentissage pour leur permettre, par exemple, d'établir des liens entre leur vécu et des explications théoriques. Cette démarche a pour effet de faciliter l'ancrage des nouvelles connaissances et de valoriser l'expérience des gens. Utiliser pour ce faire des exemples tirés de la vie quotidienne, des témoignages, des mises en situation, des jeux de rôles, des séances de remue-méninges, etc.

42) Utiliser une multiplicité d'approches et de méthodes éducatives afin de permettre aux différences individuelles de s'exprimer, de se raccrocher à l'apprentissage en cours et de réactiver les acquis antérieurs.

43) Utiliser le groupe comme aide à l'apprentissage. L'adulte est un être social qui valorise son expérience et celle des autres et il est naturellement enclin à partager ses expériences.

44) Au besoin, abandonner l'image traditionnelle de l'école et montrer en quoi l'éducation d'aujourd'hui est différente. Cette intervention peut se révéler particulièrement importante dans le cas d'adultes peu scolarisés (les analphabètes, par exemple), qui ont souvent gardé une image négative de l'école à cause d'un passé d'échecs scolaires.

45) Établir une liste des préalables nécessaires à la réussite d'un cours donné et en vérifier l'acquisition, par exemple, au moyen d'un test diagnostique en rapport avec le contenu du cours. Vérifier également l'acquisition des aptitudes intellectuelles de base nécessaires à la réussite telles que: capacité de prendre des notes, d'organiser et de planifier son travail, de gérer son temps, de demander de l'aide quand cela est nécessaire, etc.

7. LA PERCEPTION ET L'ORGANISATION DU TEMPS CHEZ L'ADULTE

Dans une société comme la nôtre, nul ne niera l'importance du temps. L'individu le plus libre n'est jamais totalement libre de son temps. En effet, celui-ci lui est toujours plus ou moins compté et mesuré, que ce soit dans ses rythmes biologiques ou, d'une manière plus apparente dans les exigences sociales régissant le découpage du temps. Temps de formation, temps de loisirs, "temps à soi", temps de travail sont autant de découpages dont tout individu doit tenir compte. Le temps a pris une importance telle dans notre société qu'il est devenu un des structurants majeurs de l'individu. Quels sont ses effets sur l'apprentissage des adultes? Voilà ce que nous tenterons d'examiner ici.

A) Les données de la recherche

Chaque individu perçoit le temps à sa façon et est animé d'un rythme qui lui est propre (Hall 1982). L'acquisition de cette perception est progressive, si bien que l'adulte se représente le temps d'une façon différente de l'enfant et de l'adolescent. L'enfant et l'adolescent envisagent l'avenir comme illimité et considèrent généralement le temps comme une fuite en avant; chez eux, l'acquisition du concept futur précède celle du concept passé. L'adulte, par contre, envisage les trois dimensions de passé, présent et futur de façon très différente; pour lui, le passé est une réalité sans cesse croissante, le présent est de plus en plus fugitif et l'avenir de plus en plus limité à mesure qu'il vieillit.

Cette façon de percevoir le temps n'est pas sans conséquences sur son organisation. Jusque vers le milieu de la trentaine, l'adulte envisage le temps comme générateur d'un futur presque illimité; à l'approche de la quarantaine, s'opère chez beaucoup de personnes une espèce de renversement de la perspecti-

ve temporelle: désormais, ils ne considèrent plus le temps comme une réalité en expansion continue, mais plutôt comme quelque chose qui se rétrécirait chaque jour davantage. Cette compression de la durée crée une accélération du temps qui provoque souvent chez l'adulte un sentiment d'urgence.

Que ce sentiment d'urgence soit justifié ou non, il n'est pas sans conséquences sur l'apprentissage. Il conditionne en quelque sorte l'adulte à vouloir apprendre rapidement pour pouvoir résoudre le plus vite possible ses problèmes immédiats et aller de l'avant. En somme, l'adulte semble souvent manquer de temps et désire qu'on aille le plus rapidement possible à l'essentiel.

Le facteur temps a, sur l'apprentissage, une influence analogue à celle exercée par les facteurs émotions, stress et anxiété. En effet, selon que la pression temporelle liée à la situation d'apprentissage sera plus ou moins forte, les émotions de l'individu seront plus ou moins sollicitées. La durée pendant laquelle cette pression sera maintenue influencera également l'apprentissage: plus elle sera maintenue longtemps, plus ses effets seront grands. Des pressions temporelles trop fortes créent un état de stress qui se manifeste principalement de deux façons selon les individus: chez les uns, cet état se traduit par une tendance à la surproductivité qui amène un épuisement rapide; chez les autres, par une tendance à l'improductivité qui entraîne une perte de dynamisme, une altération de la confiance en soi et, finalement, l'apathie.

Parallèlement aux pressions temporelles que l'individu s'impose parfois de lui-même, la société lui en ajoute d'autres qui, bien souvent, sont plus contraignantes encore. L'accélération du traitement de l'information et la rapidité avec laquelle les nouvelles découvertes arrivent sur le marché de la connaissance, puis sur le marché du travail, ont rendu l'espéran-

ce de vie de certains métiers inconfortablement courte. Cette accélération avec laquelle les idées, procédés ou techniques se "défraîchissent" font, par exemple, que certains individus doivent constamment se recycler pour se maintenir à jour dans leur profession.

Le temps de l'adulte est également structuré et organisé différemment de celui de l'adolescent. Apprendre n'est pas pour lui l'occupation principale de sa vie, c'est une tâche parmi toutes les autres qui l'accaparent. Travail, loisirs et besoins de perfectionnement forment donc chez lui un ménage à trois qui n'est pas sans conflits. L'adulte ne peut généralement consacrer qu'une portion bien délimitée de son temps à l'apprentissage et il lui faut souvent la négocier avec ses autres temps (travail, loisirs, famille) et avec ses proches. En effet, l'adulte organise souvent son temps d'apprentissage selon la formule suivante:

$$\frac{\textit{temps requis pour acquérir des connaissances}}{\textit{temps hebdomadaire réservé à l'apprentissage}} = \textit{niveau d'engagement requis}$$

À supposer qu'une personne dispose de 20 heures par semaine pour réaliser un apprentissage qui en nécessite 200, son niveau d'engagement sera de 10. Plus le chiffre obtenu pour le niveau d'engagement requis est élevé, plus l'adulte devra y mettre du temps et plus il devra faire preuve d'organisation pour réussir.

B) Les constats qui découlent de la recherche

Avec les adultes, il faut toujours utiliser le temps à bon escient, car ils ont souvent le sentiment qu'il leur en reste peu et qu'il leur coûte très cher; ils détestent donc avoir l'impression de perdre leur temps.

Le désir de faire vite peut amener l'adulte à négliger d'approfondir ses apprentissages, ce qui est souvent source d'insatisfaction. Le fait de surveiller étroitement la qualité des apprentissages permet d'éviter de tels comportements.

Des pressions temporelles trop exigeantes peuvent avoir un effet fâcheux sur l'apprentissage et sur la motivation.

Étant donné que chacun a un rythme qui lui est propre, il se trouvera donc dans un groupe des personnes plus rapides que d'autres qui risquent d'exercer une pression consciente ou non sur celles qui sont moins rapides.

Si chaque individu a un rythme qui lui est propre, il faut donc lui permettre de trouver le rythme d'apprentissage qui lui convient; c'est la meilleure garantie qu'il apprendra plus rapidement.

C) Comment tenir compte de ces constats?

46) Respecter le rythme d'apprentissage propre à chacun.

47) Au début de l'apprentissage, accorder plus d'aide à l'adulte et ne pas exiger un rendement trop élevé, ce dernier ne devant être exigé qu'à la fin des apprentissages, puisqu'il est censé en être la résultante. Le formateur devrait profiter du début de l'apprentissage pour aider l'adulte à planifier et à organiser ses études, pour vérifier la qualité de sa méthode de travail et donner une rétroaction rapide et précise sur l'apprentissage en cours.

48) Tenir compte de la capacité des adultes pour toutes tâches exigeant une grande rapidité d'exécution. En effet, les pressions temporelles sont impératives, plus les capacités physiques entrent en ligne de compte et plus elles diminuent rapidement si la pression est maintenue longtemps.

49) En général, (sauf dans des cas précis où la rapidité d'exécution est essentielle à l'accomplissement d'une tâche particulière), il faut éviter d'insister trop sur la rapidité pour ne pas discriminer artificiellement les candidats plus rapides ou moins âgés au détriment des plus âgés ou de ceux qui pourraient avoir de la difficulté dans leurs études; mais qui, par contre, pourraient fournir un travail de qualité pour peu qu'on leur en laisse le temps.

50) Donner à l'adulte suffisamment de temps pour traiter l'information sans devoir produire un résultat immédiat.

51) Abaisser, au besoin, l'anxiété causée par les pressions temporelles jusqu'à un niveau acceptable.

52) Graduer les exigences de rendement.

53) Permettre, selon le cas, des temps de repos plus nombreux ou plus longs dans les situations d'apprentissage qui exigent des efforts physiques ou intellectuels soutenus.

54) S'informer périodiquement auprès de l'adulte si le rythme adopté convient à l'adulte et tenter d'ajuster le rythme des activités aux individus.

8. LES STADES DE DÉVELOPPEMENT DE L'ADULTE

La vie est constituée de cycles successifs qui ont notamment, permis à l'homme de se constituer, à partir de l'observation des cycles de la nature (alternance du jour et de la nuit, succession des saisons, récurrence de phénomènes naturels, etc.), ses premiers instruments de mesure du temps. Par analogie, nous pouvons considérer que la vie de l'humain est également constituée de cycles successifs où des événements suffisamment précis, malgré les différences individuelles, se succèdent dans le temps selon un processus évolutif, de sorte que, à la suite de nombreuses observations, ce processus est lui aussi devenu, somme toute, assez prévisible. L'humain est soumis aux mêmes règles que la nature; il est, en effet, constamment en train de modifier l'un ou l'autre des aspects de sa personnalité. Cette évolution, bien visible, par exemple, dans le processus naturel de vieillissement du corps, se répète à tous les "niveaux" de sa personnalité suivant des cycles connus et prévisibles marqués d'étapes assez nettement définies. Ce sont ces différentes étapes que la psychologie génétique nomme "les stades de développement de l'adulte".

A) Les données de la recherche

Avant de passer de plain-pied à l'étude du développement psychique de l'adulte, il faut signaler que la psychologie génétique est très avancée en ce qui concerne l'enfance et l'adolescence (on n'a qu'à penser à Piaget) et que ses assises sont dans ce domaine très solides; mais il en va tout autrement de la psychologie de l'adulte. Comme le fait remarquer Riverin-Simard (1984) dans sa recherche sur le développement personnel et professionnel de l'adulte, la difficulté de construire des modèles de recherche qui tiennent compte de toutes

les interactions de l'humain et de son milieu durant tout le déroulement de sa vie explique le fait que la psychologie génétique s'est souvent arrêtée à l'adolescence.

De nombreux chercheurs se sont cependant penchés sur ce phénomène de l'évolution de la vie humaine (Erikson, Kohlberg, Levinson, Sheehy et, plus près de nous, Riverin-Simard). Selon les différents auteurs qui étudient les stades de développement de l'adulte, les changements observés prennent divers noms: passages, cycles, étapes, etc. Cependant, on note dans ces études des convergences qui sont plus que le fruit du hasard et qui, à cause même de leurs similitudes, donnent un crédit incontestable aux conclusions de ces chercheurs.

Ces conclusions avancent que le développement de la personne humaine est continu jusqu'à la mort et qu'il a une intensité d'une importance sensiblement égale tout au long de la vie.

Ces études révèlent également qu'à chaque stade ou étape de la vie correspondent des événements intérieurs (c'est-à-dire personnels) et extérieurs (c'est-à-dire qui affectent la relation entre la personne et son milieu), ainsi que des tâches précises à accomplir autant du point de vue personnel que du point de vue social. À ces diverses étapes sont également associés des objets d'apprentissage précis. L'accomplissement de ces tâches préparerait la personne à l'étape subséquente de son développement. Selon certains chercheurs, on ne pourrait escamoter ces tâches, sous peine, tôt ou tard, de devoir revenir en arrière.

Plusieurs chercheurs utilisent des stratifications différentes et le nombre des étapes de développement qu'ils recensent diffère aussi. Malgré le fait que tous témoignent des réajustements constants de l'humain tout au long de sa vie, des

périodes de changements majeurs semblent survenir à intervalles de cinq à dix ans et, à partir de la vingtaine, selon les auteurs, on compte de sept à dix étapes de développement.

Tous s'accordent sur un point. Peu importe le moment (c'est-à-dire l'âge précis) où ils les situent, les périodes de changements majeurs, souvent qualifiées de crises parce qu'elles correspondent parfois à des décisions existentielles déchirantes, sont prévisibles. Ces "crises" ou remises en question conduisentsoit à une intégration du changement et à un épanouissement, soit à un retour en arrière vers l'accomplissement de tâches essentielles escamotées. Une période de transition, caractérisée par une relative stabilité, succède à la période de remise en question et cette alternance se remarque tout au long de la vie de l'adulte, chaque période le préparant à la suivante.

On constate également que l'adulte est plus facilement réceptif aux possibilités d'apprentissage durant les périodes de stabilité qui jalonnent son développement, que durant les périodes de "crises" où son énergie se trouve presque entièrement mobilisée par l'adaptation au changement.

Plusieurs modèles de développement sont proposés par les différents chercheurs; ils se rattachent, en gros, aux deux tendances suivantes:

- Le modèle "biomédical" ou biologiciste assujettit le développement humain à la courbe biologique, c'est-à-dire qu'il considère que l'adulte connaît, à partir de la vingtaine, une poussée de développement qui le conduirait au sommet de ses possibilités vers l'âge de trente-cinq ans environ, qu'il se maintiendrait à ce sommet jusque vers cinquante-cinq ans et, qu'à partir de cet âge, ses possibilités diminueraient brusquement, le précipitant vers la retraite.

- Le modèle dit "de la trajectoire continue" affirme que le développement de l'adulte s'échelonne sur toute sa vie sans montée ni chute brusque, mais qu'il a, au contraire, une intensité équivalente à toutes les étapes de sa vie.

Il semblerait que la tendance "biomédicale" ne serait que la résultante des pressions sociales qui, dans nos sociétés, accordent une importance démesurée à la productivité et, pour, cette raison, glorifient "outrageusement" la jeunesse. En fait, cette tendance reposerait sur l'association, dans les sociétés industrielles, de la productivité et de la force de travail. Au début de l'ère industrielle, le travail exigeait, en effet, le déploiement de beaucoup de force physique et, la force physique étant l'apanage de la jeunesse, l'association productivité-jeunesse se faisait facilement. À mesure que l'ouvrier voyait ses forces physiques décliner ou qu'il n'était plus capable de suivre le rythme de la machine, on en disposait. Nous sommes tentés de croire que la tendance biomédicale illustre la survivance de cette croyance. Ses conséquences néfastes sur le développement humain sont incalculables. À cause de ces pressions sociales, combien d'individus qui auraient pu continuer à accroître leurs possibilités n'ont pas été promus parce que trop âgés? Combien ont été remisés sur des "voies d'évitement" ou, tout simplement congédiés? Combien, à cause de leur âge, ont renoncé à continuer d'apprendre?

Pourtant, plusieurs exemples viennent contredire cette croyance trop répandue. On n'a qu'à penser à des artistes comme Pablo Picasso, Victor Hugo, Félix Leclerc pour se convaincre que la véritable image du développement humain est plutôt celle d'une trajectoire continue. Ces peintres et ces poètes nous ont prouvé, comme plusieurs autres nous le prouvent encore aujourd'hui: il n'y a pas de frein au développement et il prend divers aspects selon les âges.

L'apprentissage est justement l'un de ces aspects essentiels du développement humain, intimement lié à ses divers stades. Selon Knowles (1970), l'actualisation de l'adulte est liée au passage des étapes de la vie, passages qui génèrent des besoins d'apprentissage précis et qui sont la source de sa motivation à apprendre; ainsi l'adulte n'apprendra-t-il volontiers que ce qui peut lui permettre d'effectuer ces passages. Le travail, qui occupe la majeure partie de la vie humaine, représentera donc pour l'adulte une des sources les plus importantes de ses besoins d'apprentissage.

B) Les constats qui découlent de la recherche

En connaissant les diverses étapes du développement humain, le formateur pourra offrir des activités d'apprentissage mieux adaptées à l'adulte et plus conformes à ses besoins réels.

La formation des adultes doit reposer sur les besoins engendrés par les expériences existentielles de ce dernier, surtout celles qui sont liées au travail, qui occupent une place importante dans la vie de chaque individu et qui drainent une bonne partie de son énergie et de ses émotions.

Les adultes sont très motivés à connaître tout ce qui touche leur développement personnel.

Les adultes vivent des événements qui marquent profondément les diverses étapes de leur vie. Des différentes études consultées, on pourrait dresser le tableau ci-après.

Le tableau que nous vous proposons ici reste approximatif et les divers découpages proposés ne sont pas étanches. Ce n'est pas non plus une synthèse: tous les adultes ne vivent pas un cheminement identique. Cependant, la liste des événements significatifs répertoriés dans ce tableau est suffisamment générale pour être applicable à tous et, malgré les légères différences dans le temps où ces événements peuvent se situer dans le cours de la vie d'une personne, cela ne l'invalide en rien.

Tableau 2: Stades du développement humain ainsi que les divers événements et besoins éducatifs qui y sont rattachés.

Stade de développement	Événements marquants et tâches liées à cette période de la vie	Besoins éducatifs correspondant à cette période de la vie
De 18 à 23 ans L'envol.	. Quitter le foyer familial. . Entrer sur le marché du travail. . Trouver l'"âme soeur". . Trouver sa place dans la société.	. Études préparatoires à la carrière. . Information sur le choix de carrière et les possibilités d'emploi. . Développement personnel.
De 23 à 28 ans L'exploration.	. Choisir un ou une partenaire. . Devenir père ou mère. . S'adapter au monde du travail. . Devenir autonome. . Acheter une maison. . Commencer à s'engager socialement.	. Besoins liés aux rôles de père ou mère, de citoyen, de consommateur ainsi qu'à la vie associative. . Besoins de perfectionnement liés à l'avancement dans la carrière choisie. . Besoins de se trouver des modèles de vie.

De 28 à 35 ans Faire son chemin.	. Éduquer les enfants. . Assumer de plus grandes responsabilités au travail à la suite de promotions. . Vie sociale moins active. . Établir des relations interpersonnelles stables. . Planifier le développement de sa carrière.	. Besoins liés à l'éducation des enfants. . Besoins liés au perfectionnement professionnel. . Besoins de clarifier ses valeurs.
De 35 à 45 ans Regard en arrière et remise en question.	. Évaluer l'évolution de sa carrière et des moyens utilisés pour atteindre ses objectifs. . Évaluer son mariage. . Divorce. . S'ajuster à des parents qui vieillissent. . Se définir de nouvelles orientations ou adapter ses orientations actuelles à l'évolution de la situation. . Apprendre à se séparer des enfants. . Travailler à devenir soi-même.	. Besoins liés à la clarification des valeurs. . Besoins liés à l'évolution ou à la redéfinition de la carrière. . Besoins liés aux relations avec des adolescents. . Besoins liés à la consolidation du mariage ou à l'adaptation à sa nouvelle situation de divorcé. . Besoins de redéfinir son rôle à l'égard de ses parents.

De 45 à 55 ans Consolidation des acquis et préparation de la retraite	. Vivre le départ des enfants. . Assumer la mort d'un parent ou des deux. . Réagir aux demandes de parents devenus vieux. . Préparer la fin de sa carrière. . Participer plus activement à la vie sociale. . Accroître ses moments de loisir.	. Besoins d'une relation d'aide pour faire le point sur l'évolution de sa carrière et préparer sa retraite. . S'informer sur les problèmes sociaux pour se préparer à jouer un rôle de citoyen plus actif. . Besoins liés à l'organisation de ses loisirs. . Besoins liés à son adaptation au départ des enfants.
De 55 à 65 ans Attraction de la retraite.	. S'accomoder à des problèmes de santé. . Apprendre à maîtriser les inquiétudes financières liées à la retraite. . Consacrer plus de temps aux relations interpersonnelles et aux joies quotidiennes. . Préparer sa retraite en élargissant le champ de ses intérêts non professionnels. . Se créer des loisirs. . S'engager davantage sur le plan social. . Faire du bénévolat. . Ralentir ses activités professionnelles. . Prendre sa retraite.	. Préoccupations pour des questions de santé et de bien-être physique. . Besoins liés au temps et au choix de loisirs. . Initiation au bénévolat. . Gestion financière en vue de la retraite. . Amélioration des relations interpersonnelles. . Cours sur la préretraite.

De 60 à 65 ans et plus À la recherche d'une nouvelle utilité.	. S'adapter à sa nouvelle situation de retraité. . Se donner de nouveaux défis pour continuer à se développer. . S'adapter à la mort d'un conjoint. . S'accomoder à des problèmes de santé de plus en plus préoccupants. . Vie associative plus intense. . Faire du bénévolat.	. Phénomènes liés au vieillissement. . Préoccupations sociales. . Conditions de vie des retraités. . Initiation à la vie associative et à divers groupes de pression. . Loisirs créatifs.

Ce tableau du développement humain n'est pas complet, loin de là, mais nous croyons qu'il remplit ici son objectif. Montrer comment on peut adapter la formation continue aux divers besoins éducatifs que les adultes éprouvent au cours de leur vie.

C) <u>Comment tenir compte de ces constats?</u>

55) Accorder une attention particulière aux événements généraux liés au développement de la personne, notamment à ceux qui sont valables pour l'ensemble des adultes.

56) Inscrire des objectifs de développement personnel dans les plans de formation.

57) Déterminer pour les adults les événements et les comportements typiques liés à chaque stade de développement.

58) Valoriser les périodes de remise en question.

59) Assister l'adulte durant ces périodes de remise en question et le prévenir des autres remises en question qui pointent à l'horizon.

60) Former des équipes de travail mettant en relation des adultes de groupes d'âges différents afin de favoriser les échanges de vues sur les phénomènes liés au développement.

61) Adopter une approche de résolution de problèmes.

62) Sensibiliser l'adulte à exercer plusieurs rôles afin de développer le plus d'habiletés possible et ainsi être plus en mesure d'affronter le changement.

63) Expliquer le déroulement du processus de changement et le présenter comme un phénomène naturel. Grosso modo, un cycle de changement est caractérisé par une période de remise en question et une période de relative stabilité. Durant ce cycle, l'individu passe généralement par les étapes suivantes:

a) Exploration, étape où il examine les éléments de sa situation;
b) Cristallisation, étape où il se fait une idée générale de sa situation et choisit une direction générale de changement;
c) Spécification, étape où il décide de sa direction en tenant compte à la fois de ce qu'il veut et de ce qu'il peut;
d) Réalisation, étape d'engagement dans l'action où le plan arrêté est mis en pratique;
e) Établissement, étape où l'individu s'établit dans un changement de vie et en poursuit l'actualisation;
f) Maintien, étape de consolidation du changement;

g) Dissonance, étape où l'individu atteint un plateau dans l'actualisation du changement et se prépare à vivre une nouvelle période de remise en question, parce que les structures établies par le dernier changement ne répondent plus à ses besoins actuels.

64) Combattre les préjugés du biologisme.

65) Adapter son assistance aux événements propres à chaque stade de développement de l'adulte.

Nous devons la plupart des recommandations qui précèdent (numéros 55 à 65 inclusivement à Madame Danielle Riverin-Simard; nous recommandons fortement la lecture de son ouvrage "Etapes de vie au travail" (1984).

9. CONCLUSION

Depuis quelques années, de nombreux travaux de recherche ont permis de mettre en lumière des observations portant sur la façon d'apprendre des adultes. Ces observations, dont certaines étaient déjà connues des formateurs d'expérience, ont été confirmées par des recherches récentes.

La liste des observations suivantes provient des réflexions et des observations découlant des recherches de Knox (1978), Kidd (1973), Dickinson (1973) ainsi que de Brundage et MacKeracher (1980). Nous espérons que ces observations sauront guider votre action et qu'elles seront une source d'inspiration pour mieux outiller ces adultes qui aspirent à un mieux-être personnel, économique et social.

1. La capacité d'apprendre

La capacité d'apprendre demeure relativement stable entre vingt et cinquante ans; elle décline graduellement par la suite. Les habiletés alliées à l'expérience acquise, comme la maîtrise du vocabulaire, persistent et peuvent parfois même être améliorées en vieillissant. Les sujets doués apprennent plus rapidement et apprennent aussi à réaliser aisément des tâches complexes.

2. La mémoire

La mémoire, à court terme, varie très peu tout au cours de l'âge adulte. Quant à la mémoire à long terme, elle augmente tout au long de l'âge adulte. Le "manque de mémoire" n'est donc pas une raison pour être incapable d'apprendre en vieillissant. C'est plutôt le manque d'entraînement de la mémoire qui cause des problèmes.

3. L'état physique et mental

Une mauvaise santé physique ou mentale réduit substantiellement la capacité d'apprendre. L'acuité visuelle, l'acuité auditive et la vitesse de réaction du système nerveux central sont en baisse; mais ces caractéristiques liées au vieillissement ont une influence négligeable sur la capacité d'apprendre.

4. Les besoins

Les adultes n'apprennent pas efficacement lorsqu'ils sont accablés par des besoins fondamentaux insatisfaits. Ils peuvent se sentir plus menacés par l'apprentissage et l'aborderont avec moins de motivation.

5. La motivation

Les sources de motivation sont multiples et variées; elles peuvent parfois être connues de l'adulte. Des besoins d'ordre économique, social, d'actualisation de soi, d'adaptation à une situation nouvelle, d'apprendre pour apprendre, etc., incitent l'adulte à parfaire sa formation.

Toutefois, une motivation trop intense risque de causer de l'anxiété. Cette surstimulation a des effets négatifs sur l'apprentissage.

6. Le rendement

Habituellement, les adultes apprennent dans le but d'acquérir des habiletés, des attitudes et de nouvelles connaissances leur permettant de modifier une situation jugée insatisfaisante. Ainsi, les adultes s'engagent dans un processus éducatif en vue de réinvestir, dans un avenir immédiat, ce qu'ils viennent d'apprendre.

7. La complexité de la tâche à effectuer

L'adulte apprend efficacement lorsque la tâche est suffisamment complexe pour susciter son intérêt et maintenir sa motivation. Toutefois, une tâche trop complexe à réaliser aura l'effet contraire.

8. Le "signifiant"

L'apprentissage devient significatif dans la mesure où l'adulte peut établir des relations entre ses nouveaux apprentissages et ses compétences actuelles.

9. L'expérience

Pour que l'apprentissage soit efficace, les méthodes d'apprentissage utilisées doivent tenir compte de l'expérience acquise par l'adulte, car celle-ci peut faciliter l'apprentissage ou lui nuire.

10. Le rythme d'apprentissage

Les adultes apprennent plus efficacement si on respecte le rythme d'apprentissage propre à chacun. Les adultes âgés ont tendance à réduire leur vitesse d'apprentissage et accordent plus d'importance à la précision et au souci du détail.

11. La rétroaction

Les adultes apprennent efficacement lorsqu'on les informe fréquemment de la progression de leurs apprentissages. Cette rétroaction doit indiquer les forces et faiblesses de l'adulte de manière à susciter son intérêt et à maintenir sa motivation.

10. BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie qui suit a non seulement pour but d'étayer notre propos sur les caractéristiques psychosociales qui peuvent influencer les apprentissages de l'adulte, mais également de vous fournir une liste d'ouvrages vous permettant de compléter par vous-mêmes la formation entreprise par la lecture du présent document. Puisez-y donc abondamment.

Afin de faciliter votre consultation, les ouvrages cités ont été groupés par thèmes.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

BATESON, Gregory; Vers une écologie de l'esprit, Paris, Éditions du Seuil, Collection "Recherches anthropologiques", Tome I, 1977, 281 p. Tome II, 1980, 285 p.

BATESON, Gregory; La nature et la pensée, Paris, Éditions du Seuil, Collection "Recherches anthropologiques", 1984, 242 p.

BERNARD, Jean-Louis; Comportements d'un adulte en situation d'apprentissage, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Cahiers d'andragogie, Librairie de l'Université de Montréal, 1974.

BERNARD, Jean-Louis; L'apprenant adulte, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Cahiers d'andragogie, Librairie de l'Université de Montréal, 1978-1979.

BESNARD, Pierre; Socio-pédagogie de la formation des adultes, Paris, Les Éditions ESF. Entreprise moderne d'édition, Collection information et formation, 1978, 2e édition, 180 p.

BRUNDAGE, Donald H. et MACKERACHER Dorothy; Adult Learning Principles and their Application to Program Planning, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1980, 126 p., record number ONO1615.

ELIAS, John L. et MERRIAM, Sharan; Penser l'éducation des adultes, traduit de l'américain par Adèle Chené et Emile Ollivier, Montréal, Guérin 1983, 204 p.

JEAN, Michelle; Principes qui sous-tendent l'andragogie, Montréal, Collège Bois-de-Boulogne, 1978, document polycopié et non publié.

KIDD, J.R.; How Adults Learn, New York, Association Press, 1959.

KNOWLES, Malcolm S.; The Modern Practice of Adult Education, New York, Association Press, 1970.

MARCHAND, Louise; Introduction à l'éducation des adultes, Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec), Éditions Préfontaine inc., 1982, 209 p.

SERRE, Fernand et VALLIERES, Serge; "Pour une approche globale de l'apprentissage adulte", in Actes du colloque Enseigner et Enseigner aux adultes, juin 1984, Montréal, Collège, Marie-Victorin, pp. 63-71.

SERRE, Fernand; L'apprenant adulte, document dactylographié et photocopié, Sherbrooke, mars 1979, disponible chez l'auteur (cf Programme PERFORMA), Université de Sherbrooke.

Apprendre: une action volontaire et responsable, Rapport de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, Québec, Éditeur officiel du gouvernement du Québec, 1982.

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

Caractéristiques physiologiques

DE BONO, Edward; The Mechanism of Mind, East Rutherford, Pelican and Pinguin Books (Coll. "Pinguin Books"), 8e édition, 1985, 280 p.

EDSON, Lee; L'apprentissage chez l'homme, (Nederland) B.V., Éditions Time-Life international (Coll. "Le Comportement humain"), 1976, 176 p.

KNOX, Allan B.; Adult Development and Learning, San Francisco, Jossey-Bass, 1977, pp. 310-315 et 463-469.

Image et estime de soi

BRIM, Orville, G. jr.; et WHEELER, Stanton; Socialization after Childhood: Two Essays, New York, John Wiley and Sons inc., pp. 7-18.

GOSLIN, David A.; Handbook of Socialization Theory and Research, Chicago, Rand McNally and Company, chap. 9, pp. 543-571.

L'ECUYER, René; La Genèse du concept de soi: théories et recherches, Sherbrooke, Naaman, pp. 1-68.

LIMOGES, Jacques et PAUL, Denise; Le développement du moi: une introduction à la théorie de Jane Loevinger, Longueuil (Québec), 1981, 128 p.

SUPER, Donald E. et al.; Career Development: Self-Concept Theory, Essays in Vocational Development, New-York, College Entrance Examination Board, 1963, 95 p.

Émotions, stress et anxiété

ADAMS, John D.; Understanding and Managing Stress, University Associate, 1980.

BUCHER, F. et BINET, A.; Vivre son stress, Montréal, Éditions du Mortagne, 1982.

COTE, C.; Préparation aux examens, quelques considérations sur le stress et atelier de relaxation, Québec, Université Laval, Service d'orientation et de Counselling, 1980.

LABORIT, Henri; La nouvelle grille, Paris, Éditions Robert Laffont (Coll. "Libertés 2000"), 1974, 357 p.

PINES, Ayala, M.; ARONSON, Elliot; et KAFRY, Ditsa, Burnout, se vider dans la vie et au travail, Montréal, Le Jour éditions (Coll. "Actualisation"), 1982, 303 p.

SELYE, Hans; Le stress de la vie, Paris, Gallimard/Lacombe (Coll. "Les Essais"), 1956, 425 p.

SELYE, Hans; Stress sans détresse, Montréal, Éditions La Presse, 1981, 174 p.

VESTER, Frederic; Vaincre le stress, Montréal, Éditions Select, (Coll. "Succès"), 1981, 334 p.

Le facteur motivation

BLAIS, Madeleine; Quelques théories de la motivation, suivi de Examen des recherches sur la motivation des adultes à participer, à apprendre, Montréal, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Cahiers d'andragogie, Librairie de l'Université de Montréal, 1983, 128 p.

Collectif, "Motivation et pratiques pédagogiques," in Actes du second colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, 2, 3, 4 juin 1982, mai 1983, 222 p.

DUFRESNE-TASSE, Colette; Motiver des étudiants: une intervention clinique? Montréal, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Laboratoire de créativité, santé mentale et apprentissage, 1981, 129 p. (document dactylographié et photocopié). * Ce document contient une abondante bibliographie sur les diverses grandes théories de la motivation.

DUFRESNE-TASSE, Colette; La jatte d'abricots, Montréal, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Laboratoire de créativité, santé mentale et apprentissage, 1979 (texte dactylographié et photocopié).

DUFRESNE-TASSE, Colette; Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte, Montréal, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Laboratoire de créativité, santé mentale et apprentissage, 45 p. (Document dactylographié et photocopié).

LAM, Y.; "Transitionnal Analysis of Adult Learners Needs", in The Alberta Journal of Educational Research, Vol. XXII, No. 1, March 1976, pp. 59-71.

SALAME, Ramzi; "Les climats pédagogiques propices à la motivation et à l'apprentissage: prévisions et provisions", in Didasco, Vol. I, nº 1, automne 1983, Québec, Université Laval, Faculté des Sciences Sociales, École de psychologie, pp. 30-46.

WEINER, B.; Theories of Motivation, Chicago, Rand McNally, 1972.

WEINER, B.; Human Motivation, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

L'expérience acquise

AUSUBEL, D.P.; Educational Psychology. A Cognitive View, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Collectif; La reconnaissance des acquis de formation, Actes du symposium tenu à l'Université de Sherbrooke, le 22 mai 1984, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke, 1984, 110 p.

Collectif; Expériences américaines en reconnaissance des acquis de formation, rapport de mission, Sherbrooke, Fer de lance inc., 1984, 158 p. Rapport interne disponible auprès de cet organisme.

PINEAU, Gaston et MARIE Michèle; Produire sa vie: autoformation et autobiographie, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin/Edilig, 1983, 419 p.

SAINT-ONGE, Michel; Psychopédagogie, cadre de référence pour l'enseignement, document de travail, dactylographié et polycopié, CPEC Performa Université de Sherbrooke et Services pédagogiques CEGEP Sorel-Tracy, 1984, 390 p. * A être oublié en 1986.

SANSREGRET, Marthe; La reconnaissance des acquis expérientiels des femmes aux États-Unis, Montréal, CEGEP John Abbott avec la collaboration du ministère de l'Éducation du Québec, 298 p.

Le facteur temps

GAUTHIER, Lucie et Norman POULIN; Savoir apprendre: Avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche, Sherbrooke, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (Coll. "Psychologie et Orientation"), 1983, 319 p. (pp. 85-112).

HALL, Edward, T.; Le langage silencieux, Paris, Éditions du Seuil (Coll. "Points"), 1984, 221 p. (pp. 164-187).

HALL, Edward, T.; La dimension cachée, Paris, Éditions du Seuil (Coll. "Points"), 1978, 254 p.

HALL, Edward, T.; La danse de la vie: temps culturel, temps vécu, Paris, Éditions du Seuil, 1984, 282 p.

LEIF, Joseph; Temps libre et temps à soi: l'enjeu éducatif et culturel, Paris, Éditions ESF, 1984, 128 p.

TOFFLER, Alan; Le choc du futur, Paris, Éditions Denoël/ Gonthier (Coll. "Bibliothèque Médiations"), 1973, 637 p.

TOFFLER, Alan; La troisième vague, Paris, Éditions Denoël/ (Coll. "Bibliothèque Médiations"), 1984, 623 p.

Les stades de développement

BERNARD, Jean-Louis; Le cycle de la vie adulte et le changement, Montréal, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Cahiers d'andragogie, 1980, 154 p. (Abondante bibliographie sur le thème du développement).

RAINVILLE, Michel; Manuel pratique de formation à la théorie des stades de Kohlberg. Carignan (Québec), document publié chez l'auteur, Michel Rainville 1402, Bellevue, Carignan (Québec) J3L 3P9, 259 p.

RIVERIN-SIMARD, Danielle; Étapes de vie au travail, Montréal, Éditions coopératives Albert-Saint-Morin, 1984, 232 p.

SHEEHY, Gail; Passages, les crises prévisibles de l'âge adulte, Montréal, Éditions Select, 1978, 235 p.

Les styles d'apprentissage

GAUTHIER, Lucie et Norman POULIN; Savoir apprendre: Avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche, Sherbrooke, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (Coll. "Psychologie et Orientation"), 1983, pp. 11-56.

HUNT, David E.; Matching Model in Education, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1971.

KOLB, D.A. et al.; Comportement organisationnel: une démarche expérientielle, Montréal, Guérin.

LAFONTAINE, LESSOIL et ROBERT; Questionnaire Auditif(ve) ou Visuel(le) 1983.

LAMONTAGNE, Claude et Gaétane et LAMY, Jean-Maurice; Test pour la détermination du style d'apprentissage, Saint-Hubert, (Québec), Institut de recherche sur le profil d'apprentissage, inc., 3050, rue Howard, C.P. 299, Saint-Hubert, (Québec), J3Y 4Z6. (Abondante documentation sur l'adaptation québécoise de la théorie de Joseph Hill sur les styles d'apprentissage).

MCKEAN, Kevin; "Of Two Minds: Selling the Right Brain", in Discover, April 1985.

MEUNIER-TARDIF, Ghislaine; Le principe de Lafontaine, Montréal, Édition Libre Expression, 1979, 204 p.

WITKIN, H.A. et al.; "Field-Dependant ans Field-Independant Cognitive Styles and their Educational Implications", in Review of Educational Research, Winter 1977, Vol. 47, No. 1, pp. 1-64.

Styles d'apprentissage et processus d'apprentissage et technologie de l'enseignement

DUFRESNE-TASSE, Colette; Raisin sec et fleur d'amandier: l'apprentissage adulte - Essai de définition, Montréal et Paris, Éditions Études Vivantes, 1981, 52 p.

DUFRESNE-TASSE, Colette; Les tours de main de l'enseignement aux adultes, gastronomie ou fricot?, Montréal et Paris, Éditions Études Vivantes, 1981, 30 p.

JOYCE, B. et WEIL, M.; Models of Teaching, Englewood, Cliffs (N.J.), Prentice-Hall Inc., 1972, 402 p.

Les paradoxes de l'âge adulte

MUCCHIELLI, Roger; Communication et réseaux de communication, Paris, Les Éditions ESF, Entreprises moderne d'édition.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. et FISH, R.; Changements, paradoxes et psychothérapie, Paris, Éditions du Seuil (Coll. "Points"), 1984, 237 p.

WATZLAWICK, P., HELMICK-BEAVIN, J. et JACKSON, D.; Une logique de la communication, Paris, Éditions du Seuil, 1972, 285 p.

Voir aussi BATESON, Gregory; Vers une écologie de l'esprit (Bibliographie générale).

11. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION

1a) Parmi les moyens proposés pour combler les pertes réelles ou imaginées consécutives au processus naturel du vieillissement, lesquels avez-vous déjà utilisés? Énumérez-les. Référez-vous aux points 1 à 8 de la rubrique "Comment tenir compte de ces constats?"

b) Quels moyens vous semblent applicables à votre situation et pourraient être le plus rapidement possible mis à l'épreuve? Énumérez-les.

c) Parmi la liste que vous venez de dresser en b), choisissez un de ces moyens et décrivez la situation dans laquelle vous l'utiliserez.

2a) Les personnes sûres d'elles-mêmes ne présentent généralement pas de troubles d'apprentissage; il en va autrement chez celles qui manquent de confiance en elles. Quelles méthodes pourraient être appliquées dans votre contexte d'enseignement pour redonner confiance aux personnes peu sûres d'elles-mêmes?
Dressez-en une liste sommaire.

b) Choisissez une des méthodes énumérées en a), et décrivez une situation de la vie quotidienne ou une situation d'enseignement à laquelle vous pourriez l'appliquer.

3) Diverses émotions risquent de se manifester chez l'adulte au cours de son apprentissage: intérêt, enthousiasme, colère, agressivité, découragement, etc. Ajoutez à cette liste les émotions que vous êtes appelés à rencontrer chez un adulte qui apprend et, pour chacune d'elles, dressez une liste de moyens ou d'actions qui vous permettront d'y réagir positivement. Inspirez-vous de l'exemple ci-dessous.
ci-dessous.

LISTE DES ÉMOTIONS	COMMENT EN TENIR COMPTE.
. Intérêt	. Maintenir cet intérêt. Féliciter. . Proposer des activités complémentaires.
. Découragement	. Soutenir, rassurer, encourager. . Découper la tâche en plus petites unités. . Proposer d'autres méthodes de travail.
	_____ _____ _____
	_____ _____ _____
	_____ _____ _____
	_____ _____ _____

4) Vous connaissez sans doute des personnes motivées et d'autres qu'on pourrait qualifier d'"amorphes". Vous avez eu l'occasion d'observer les unes et les autres, peut-être même certaines personnes particulièrement motivées vous servent-elles de modèles!

a) À la lumière de votre expérience, dressez le portrait type d'une personne motivée en mettant en évidence les qualités qu'elle montre et certains des gestes ou attitudes qui vous font dire que cette personne est motivée. Complétez la phrase suivante et servez-vous en comme d'une amorce pour rédiger un paragraphe traçant le portrait d'une personne motivée.

Une personne motivée c'est _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

b) Si vous aviez dans votre "classe" ou votre groupe des personnes répondant à ce portrait, que feriez-vous pour maintenir leur motivation? Dressez une liste des gestes pouvant aider à maintenir cette motivation.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

c) Procédez maintenant de la même façon qu'en a) pour faire le portrait d'une personne qui semble n'avoir aucune motivation.

Quelqu'un qui n'est pas motivé c'est _____

d) Si vous aviez dans votre "classe" ou votre groupe une personne répondant à ce portrait, comment feriez-vous pour l'aider à se motiver? Dressez une liste des gestes vous permettant d'aider cette personne.

5) Parmi les moyens relatifs au respect de l'expérience proposés (voir suggestions 37 à 45 inclusivement) lesquels vous semblent les plus applicables à votre situation? Choisissez-en deux et décrivez le contexte dans lequel vous vous proposez de les mettre en pratique, ainsi que les bénéfices que vous comptez en tirer.

a) Proposition choisie.

Contexte d'application.

Bénéfices escomptés.

b) Proposition choisie.

Contexte d'application.

Bénéfices escomptés.

6a) Détaillez votre emploi quotidien du temps en vous servant du tableau ci-dessous. Cet exercice vous convaincra sûrement de la difficulté que peut éprouver l'adulte à planifier le temps qu'il consacre à l'apprentissage.

ADDITIONNEZ EN HEURES

durée quotidienne des heures de travail (y compris le temps pour vous rendre à votre travail et en revenir. _____h

durée quotidienne des heures de repos. _____h

durée quotidienne des activités familiales._____h

durée quotidienne des heures consacrées à l'entretien du foyer. _____h

durée quotidienne des repas._____h

durée quotidienne des heures de sommeil._____h

TOTAL DES HEURES _____/24 heures

Le temps quotidien qui reste est votre temps libre, mais il est, lui aussi, conditionné.

ADDITIONNEZ EN HEURES

durée quotidienne des loisirs organisés._____h

durée quotidienne des habitudes sociales (visites de parents, d'amis, télévision, etc.)_____h

prolongement du travail dans les loisirs (lectures et activités liées au métier)._____h

TOTAL DES HEURES _____/24 heures.

ADDITIONNEZ LES DEUX TOTAUX PRÉCÉDENTS _____/24 heures.

COMBIEN VOUS RESTE-T-IL DE TEMPS? _____heures

Ce temps qui reste est votre temps libre à vous. C'est le temps que vous employez effectivement pour vous, votre temps de plaisir et de renouvellement de vous-même, probablement aussi le temps dont vous disposez pour apprendre. Répondez maintenant aux questions suivantes.

b) Considérant votre emploi du temps actuel, votre temps libre vous apparaît-il suffisant pour mener à bien un projet d'apprentissage structuré?

_____

c) Si vous considérez ne pas disposer, selon cet horaire, d'assez de temps pour mener à bien un projet d'apprentissage exigeant un certain investissement d'heures, mais que, pour des raisons indépendantes de votre volonté, vous deviez quand même entreprendre ce projet, où trouveriez-vous le temps de le faire?

_____

_____

_____

7a) À chaque stade de développement de l'humain correspondent des tâches précises à accomplir et des apprentissages à réaliser, tant du point de vue personnel que du point de vue social. En explorant tous vos lieux de développement (famille, travail, loisirs, collectivité, etc.) dressez l'inventaire des principales tâches propres à votre stade de développement et des principaux apprentissages qui y correspondent. Il s'agit, en fait, de vous définir par rapport aux tâches à réaliser durant le stade de développement où vous êtes rendus, sur les plans personnel et professionnel.

PERSONNEL	PROFESSIONNEL (travail)

b) Quelles sont les questions qui vous préoccupent à ce stade?

c) Quelles sont les valeurs rattachées à ce stade (Ce à quoi vous attachez de l'importance)?

d) Quels sont les apprentissages à réaliser à ce stade.

e) Échangez ensuite vos idées, vos opinions avec des collègues qui en sont à des stades de développement différents du vôtre sur ces points. Notez les observations qui vous frappent concernant votre stade de développement ou d'autres stades de développement.

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 3

Vidéogramme « Les adultes, c'est pas toujours pareil! »
— Les rôles du formateur et les formats d'apprentissage

Québec

MODULE 3

VIDÉOGRAMME

"LES ADULTES, C'EST PAS TOUJOURS PAREIL!"

- Les rôles du formateur et les formats d'apprentissage -

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

INTRODUCTION

Le second vidéogramme qui suit vise à mettre en évidence des compétences associées aux rôles du formateur dans différents formats d'apprentissage, tels que: l'enseignement collectif, l'enseignement individualisé et l'animation de groupe. Puisqu'il n'était pas possible de décrire dans un seul vidéogramme tous les rôles et toutes les compétences du formateur, nous n'avons retenu que les plus importants. Par ailleurs, il faut avoir à l'esprit, en regardant le vidéogramme, que les différentes compétences qu'on y décrit ne sont pas exclusives à un format d'apprentissage en particulier. Si certaines compétences correspondant à un format d'apprentissage donné vous inspirent pour améliorer la qualité et la quantité des apprentissages dans un autre format, vous n'avez pas à hésiter; servez-vous de ces compétences!

Durant la projection, vous serez invité, de temps à autre, à répondre à des questions relatives à certains points importants du vidéogramme. À cet effet, utilisez le questionnaire ci-après. Vous trouverez à la fin de ce dernier un corrigé dans lequel une réponse a été fournie à certaines questions.

Robert, notre futur formateur, est inquiet. Il ne se sent pas encore prêt à affronter de plain-pied son groupe d'élèves adultes. Pour se rassurer, il va rencontrer son amie Micheline qui, avec sa gentillesse coutumière, lui décrit les rôles qu'il aura à jouer, ainsi que les compétences qu'il devra acquérir pour devenir un bon formateur.

Robert est convié par Micheline à visiter divers centres de formation pour "parfaire son éducation". Il observe que les formats d'apprentissage utilisés à l'éducation des adultes sont variés et que les tâches du formateur varient également selon le contexte d'apprentissage.

Après son "stage de formation" Robert se sent de plus en plus rassuré, au point d'avouer: "Ouais, je pense que je vais aimer ça!" Essayons, à travers les questions qui suivent, de refaire ce cheminement.

QUESTIONNAIRE SUR LE VIDÉOGRAMME "LES ADULTES, C'EST PAS TOUJOURS PAREIL!" - LES RÔLES DU FORMATEUR ET LES FORMATS D'APPRENTISSAGE

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

1. Tout le monde a sa petite idée de ce qu'est l'enseignement. La première image qui nous vient à l'esprit est celle d'une personne exposant devant une classe le contenu d'un cours et proposant des exercices pour maîtriser les notions et les concepts théoriques exposés. L'image que Micheline nous donne du formateur est cependant bien différente. Dans l'apprentissage individualisé, il n'y a que peu d'exposés. Les interventions du formateur sont occasionnelles et se font presque toujours de personne à personne. Le comportement du formateur est alors différent de l'image que l'on se fait du comportement d'un professeur. Sa façon de procéder est aussi différente.

   a) Indiquez les différences fondamentales qui vous paraissent évidentes entre l'enseignement collectif que vous avez probablement connu quand vous étiez à l'école et l'apprentissage individualisé, tel qu'il est décrit dans le vidéogramme.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

b) Selon vous, parmi les différences indiquées, laquelle vous semble la plus importante?

_____

_____

_____

2. Dans le contexte d'apprentissage individualisé, l'accueil joue un rôle particulier. Quel est-il?

_____

_____

NOTA:	Informez-vous des pratiques d'accueil en usage dans votre milieu. Consultez également le module 12 consacré à l'activité d'accueil.

3. Le rodage est également une étape importante dans le contexte d'apprentissage individualisé. Quels sont les buts de cette activité?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

NOTA:	Informez-vous des pratiques de rodage en usage dans votre milieu. Une activité de rodage ne s'improvise pas; elle doit répondre à des besoins précis. Pour ne rien oublier lorsque viendra le temps de planifier une activité de rodage, consultez le modèle proposé dans le module 13.

4. L'approche individualisée de l'apprentissage exige une transformation radicale du rôle de l'enseignant. En effet, celui-ci n'est plus le principal agent de l'apprentissage; c'est l'apprenant qui, dans un tel contexte, devient le principal artisan de ses apprentissages. Utilisant des outils d'apprentissage appropriés, le formateur (c'est ainsi qu'on appelle l'enseignant à l'éducation des adultes) devient plutôt un guide qui assiste et soutient l'adulte dans sa démarche d'apprentissage. Il intervient surtout en cas de difficulté, pour évaluer la démarche de l'apprenant et propose, au besoin, des activités complémentaires ou correctives. Dans ce contexte, son attitude et sa façon d'intervenir doivent reposer sur une technique d'intervention efficace.

a) La première étape de cette technique d'intervention s'appelle "LA PRISE DE CONTACT". Quels sont les deux moyens utilisés par Micheline dans le vidéogramme pour réussir sa "prise de contact" auprès de Francine?

_____

_____

_____

b) D'après vous, quels sont les buts visés par le reflet de Micheline sur l'attitude de Francine?

_____

_____

_____

c) La deuxième étape de la technique d'intervention proposée consiste à amener l'adulte à prendre lui-même conscience du problème. Il peut cependant arriver que cette connaissance du problème par l'adulte soit imprécise. Dans le but d'en faire un examen fiable, le formateur peut alors avoir recours à deux moyens. Quels sont-ils?

_____

_____

d) Selon cette technique, le formateur propose ensuite à l'adulte des activités complémentaires ou correctives. Quel est le but de ces activités?

_____

_____

_____

e) Toujours selon cette technique, les exercices proposés doivent suivre une progression déterminée allant du simple au complexe. Pourquoi doit-on respecter cette progression?

_____

_____

_____

f) Enfin, la dernière étape de la technique d'intervention en cours d'apprentissage est appelée SUIVI et consiste à contrôler la qualité et la quantité des activités correctives réalisées. Quels moyens Micheline utilise-t-elle pour assurer le suivi de l'opération?

_____

_____

_____

g) En guise de résumé, dressez la liste des différentes étapes de la technique d'intervention et des moyens utilisés par Micheline pour aider Francine.

TECHNIQUE D'INTERVENTION EN COURS D'APPRENTISSAGE

ÉTAPES	MOYENS

5. Dans un système d'enseignement où l'apprenant passe d'un formateur à l'autre, des erreurs peuvent persister dans les démarches subséquentes d'apprentissage. Ces erreurs étant rarement dépistées et corrigées, l'adulte alors devient incapable de se rétablir complètement des difficultés que lui causent les manques accumulés.

Le même phénomène se produit en ce qui concerne les préalables: certains apprentissages préalables n'ont parfois tout simplement pas été réalisés, ont été oubliés ou n'ont pas été suffisamment maîtrisés au moment de leur réalisation. Dans un tel cas, il faut s'assurer, avant de proposer une nouvelle séquence d'apprentissage, de l'acquisition de ces préalables.

Certaines personnes ont la chance de voir leurs erreurs corrigées et les apprentissages préalables comblés par des personnes de leur environnement, ce qui corrige du même coup leurs difficultés d'apprentissage avant qu'il ne soit trop tard.

Cependant, certains individus traîneront des erreurs et des lacunes qui entraveront de plus en plus gravement leur capacité d'apprendre.

Sans un moyen d'information permettant la mise à jour des erreurs d'apprentissage ou des apprentissages non réalisés et conduire aux correctifs appropriés, les différences entre les individus iront en augmentant et ce, aussi bien pour la persistance des erreurs, que pour la persistance de l'ignorance.

Les préalables sont donc, dans une perspective de développement cognitif, l'élément déterminant de la progression des individus.

Dans le vidéogramme, Hélène, la formatrice, dit à Daniel: "Pour résoudre certains problèmes, il faut faire appel à des connaissances préalables, c'est-à-dire des "affaires" que tu as déjà sues, mais que tu as oubliées". On pourrait même ajouter des "affaires" qui n'ont jamais été faites, ni maîtrisées.

Votre tâche consistera ici à repérer des notions, habiletés, concepts, etc., préalables au cours que vous allez donner. Dressez-en une liste qui vous servira d'aide-mémoire tout au long du cours. Procédez comme dans l'exemple suivant.

EXEMPLE

Dans un cours de physique, on utilise des formules pour résoudre des problèmes numériques. Ces formules peuvent être, par exemple, $d = vt$, $F = \frac{mv^2}{r}$, $P = \frac{w}{t}$ etc. Il faut parfois isoler l'un ou l'autre des symboles de la formule. Pour ce faire, on doit avoir recours à des connaissances mathématiques préalables, notamment les règles d'isolement des symboles.

Il faut donc vérifier l'acquisition de ces règles d'isolement et, au besoin, proposer des exercices correctifs de simples à complexes, afin de s'assurer que l'adulte les maîtrise bien avant de se lancer dans un nouvel apprentissage qui en exige la connaissance. C'est ce que vous devez faire par rapport à la matière que vous enseignerez.

L'ÉVALUATION SOMMATIVE ET L'ÉVALUATION FORMATIVE

6. L'ÉVALUATION FORMATIVE a pour but, d'une part, de dépister les difficultés d'apprentissage ainsi que de contrôler la qualité et la quantité des apprentissages réalisés et, d'autre part, de permettre une action corrective sur les méthodes et moyens utilisés par le formateur de façon épisodique, avec des instruments d'évaluation appropriés, (par exemple un test d'auto-évaluation à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un module). Les résultats de l'examen sommatif peuvent également servir à effectuer une évaluation formative.

Énumérez au moins trois des avantages de l'évaluation formative en cours d'apprentissage.

_____

_____

_____

_____

L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF

7. Dans la partie du vidéogramme traitant de l'enseignement collectif et de la classe, Gilbert commence son cours en posant deux actions précises. Quelles sont-elles?

_____

_____

_____

8. L'évaluation formative peut également être utilisée avec profit dans l'enseignement collectif. À quel moment, dans le vidéogramme, Gilbert fait-il de l'évaluation formative et quel procédé utilise-t-il pour effectuer cette évaluation?

_____

_____

_____

_____

LA FORMATION SUR MESURE

9. Quelle erreur grave Jeannine a-t-elle commise en préparant le premier plan de formation sur mesure proposé à Pierre, représentant du groupe d'acériculteurs?

10. Énumérez les six étapes caractérisant l'étude et la planification d'une demande de formation sur mesure.

11. Pour que la formation projetée réponde de façon satisfaisante à la demande de l'adulte, quel principe essentiel doit-on respecter?

12. La réputation d'un commerçant est proportionnelle à son service après-vente. La formation sur mesure répond en quelque sorte à cette même exigence.

a) À quelle étape de la démarche du plan de formation correspond ce type de service?

_____

b) Énumérez deux raisons qui justifient ce type de service?

_____

_____

_____

L'ANIMATION DE GROUPE

13. Au début de son activité de formation, Thérèse poursuit cinq objectifs qui caractérisent presque toute démarche en éducation populaire. Quels sont-ils?

14. Parmi les divers rôles de formatrice que Thérèse doit exercer, un de ceux-ci prend une importance primordiale en éducation populaire, c'est celui d'animatrice.

    À votre avis, quelles sont les qualités essentielles et les attitudes qu'elle doit avoir pour bien exercer ce rôle?

CORRIGÉ

1. a) Dans un apprentissage individualisé:

- Les outils d'apprentissage ont la caractéristique d'être autosuffisants. C'est-à-dire qu'ils contiennent les objectifs d'apprentissage, des activités d'apprentissage, des consignes de travail, une démarche d'apprentissage articulée, etc.

- Le formateur aide l'adulte de façon occasionnelle, selon les besoins de chacun.

- L'adulte apprend selon son propre rythme.

- L'adulte choisit lui-même le moment approprié pour passer un examen.

- L'adulte effectue une activité d'auto-évaluation avant de passer un examen aux fins de reconnaissance des acquis.

- Le formateur intervient la plupart du temps, de personne à personne.

- L'apprentissage individualisé favorise l'émergence des différences individuelles; le formateur peut alors poser à chacun une aide "sur mesure".

b) Réponse personnelle.

2. Réduire l'anxiété, donner les renseignements nécessaires pour sécuriser, créer un climat de travail exempt de toute menace afin de faciliter à l'adulte l'apprentissage de son nouveau rôle d'apprentant.

3. Initier l'adulte à l'utilisatin des outils d'apprentissage utilisés dans une discipline donnée, l'informer sur les modalités d'évaluation, l'informer sur la démarche d'apprentissage à respecter, etc. Le formateur peut également préciser alors ses exigences par rapport à la qualité attendue des apprentissages.

4. a) Le reflet et les signes non verbaux.

   b) Réduire l'anxiété, l'agressivité.

   c) La reformulation du problème soumis par l'adulte et l'utilisation de questions ouvertes (exemples: Pourquoi?, Comment?, Qu'est-ce qui?, etc.).

   d) Consolider les apprentissages.

   e) Méthodes, moyens facilitant l'assimilation des apprentissages; le premier exercice étant réussi, l'adulte est encouragé à passer au suivant et ainsi de suite, de sorte que le succès appelle le succès.

   f) Micheline vérifie la qualité des apprentissages effectués et donne une rétroaction à l'apprenant.

TECHNIQUE D'INTERVENTION EN COURS D'APPRENTISSAGE

ÉTAPES	MOYENS
g) 1. Prise de contact.	- Reflet et signes non verbaux.
2. Reconnaissance par l'adulte de son problème.	- Questions ouvertes et technique de reformulation.
3. Proposition d'activités.	- Vérifier si l'adulte est prêt à réaliser une activité de consolidation.
4- Planification de l'action.	- Activités correctives de simples à complexes.
5- Suivi.	- Vérification des apprentissages. - Rétroaction descriptive.

5. Réponse personnelle.

6. - Dépister les difficultés d'apprentissage.

- Relever les préalables à l'appentissage en cours qui ne sont pas maîtrisés.

- Permettre à l'adulte d'évaluer ses méthodes d'apprentissage.

- Favoriser chez l'adulte le développement de la capacité d'auto-évaluer la quantité et la qualité des apprentissages réalisés.

- Favoriser chez l'adulte l'acquisition d'une attitude sitive à l'égard de l'évaluation, s'il perçoit cette démarche comme une aide à l'apprentissage.

- Diriger l'adulte dans ses apprentissages, en diminuant l'accumulation de retards dus à un manque de préalables.

- etc.

7. - Effectuer une brève révision des éléments importants de la leçon précédente.

- Énoncer les objectifs de la leçon au groupe.

8. Dans l'atelier de soudage, lorsqu'il examine des cordons de soudure, il évalue la qualité du cordon en donnant une rétroaction descriptive: "Regarde! ton métal est brûlé... J'ai l'impression que t'es allé trop lentement... Par contre, ici, ton cordon est étroit, irrégulier..."

9. Jeannine n'avait pas bien déterminé les besoins de formation des acériculteurs.

10. - Déterminer les besoins de formation.

- Rédiger les objectifs de formation.

- Rédiger le plan de formation.

- Réaliser le plan de formation.

- Évaluer la formation.

- Assurer le suivi de la formation.

11. Déterminer les besoins de formation en faisant participer un représentant du groupe demandant de la formation. La formation sur mesure est un processus éducatif qui exige de par sa nature que l'on suscite la participation des apprenants du début à la fin du processus. Leur participation à l'analyse et à la détermination des besoins est à cet égard une étape capitale.

12. a) Le suivi de la formation.

    b) Vérifier l'adéquation de la formation donnée et déterminer, s'il y a lieu, de nouveaux besoins de formation.

13. - Aider l'adulte à acquérir des savoirs, savoir-faire ou savoir-être afin de transformer une situation jugée insatisfaisante.

    - Au début de la formation, faire préciser les attentes des participants.

    - Utiliser le groupe comme ressource.

    - Aider l'adulte à réinvestir ses apprentissages dans un avenir immédiat.

    - Favoriser une démarche qui permette aux adultes de découvrir et d'exprimer leurs besoins réels.

    - Mettre en valeur les idées, les sentiments et les façons de faire de chacun.

    - Proposer une démarche qui donne le temps d'apprendre (rythme d'apprentissage).

    - Favoriser une démarche par laquelle les adultes peuvent eux-mêmes évaluer leurs progrès.

    - etc.

14. Le formateur devra, de plus :

- favoriser un climat de confiance et d'entraide mutuelle;

- proposer plusieurs démarches à la discussion et au choix du groupe;

- discuter pour approfondir les points de vue de chacun;

- poser des questions ou renvoyer les questions à tout le groupe pour obtenir plus de précision;

- rappeler au groupe la direction décidée au départ pour qu'il se resitue constamment par rapport aux objectifs visés;

- considérer un conflit comme une réaction normale, qu'il faut vivre sans l'éviter;

- évaluer, durant et après l'apprentissage, les résultats atteints et le fonctionnement du groupe;

- etc.

CONCLUSION

Le présent vidéogramme permet de mettre en évidence certains rôles du formateur qui nous semblent à prime abord les plus importants. Bien sûr, toutes les compétences nécessaires pour devenir un bon formateur n'ont pu être illustrées dans le vidéogramme. Toutefois, la lecture de certains modules d'apprentissage qui vous sont proposés, sur ce sujet, pourront avantageusement compléter votre formation en vous proposant diverses méthodes, de manière à assurer à l'adulte des apprentissages de qualité. Ne sont-ce pas là, précisément, l'alpha et l'oméga avoués ou inavoués de tout formateur: offrir le meilleur de soi-même dans la perspective d'outiller les adultes pour leur permettre d'atteindre les sommets de l'excellence?

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 4

Caractéristiques de divers
formats d'apprentissage

Québec

MODULE 4

CARACTÉRISTIQUES DE DIVERS FORMATS D'APPRENTISSAGE

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

NOTA: Lisez les textes relatifs au format d'apprentissage qui vous concerne.

SOMMAIRE 4.3
OBJECTIFS 4.5
1. INTRODUCTION 4.7

2. L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF 4.7
A) Caractéristiques 4.7
B) Diagnostic des préalables 4.8
C) Modalités de fonctionnement 4.8

3. L'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ. 4.11
A) Caractéristiques 4.11
B) Diagnostic des préalables 4.13
C) Modalités de fonctionnement 4.13

4. CARACTÉRISTIQUES COMPARÉES DE L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF ET DE L'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ. 4.16

5. L'ANIMATION DE GROUPE 4.20
A) Caractéristiques de divers types de réunion 4.20
. La session de formation participative. 4.21
. La séance d'idéation et le groupe de résolution d'un problème 4.23
. La réunion de discussion sur un sujet donné . . . 4.27
B) Planification de la réunion 4.29
. la préparation 4.29
. le début de la réunion 4.34
. le déroulement des activités pendant la réunion
. la fin de la réunion 4.37
. la convocation 4.47
. la préparation mentale de l'animateur 4.48
. la liste de contrôle 4.57
6. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION 4.65

SOMMAIRE

Contrairement à la plupart des autres secteurs de l'éducation où prédomine l'enseignement collectif dont le moyen d'apprentissage privilégié est l'exposé informel du professeur, l'éducation des adultes utilise plusieurs formats d'apprentissage afin de s'adapter à des groupes d'apprenants hétérogènes.

Outre l'enseignement collectif, l'éducation des adultes fait un très large usage de l'apprentissage individualisé et de l'animation de groupe.

Qu'est-ce qui distingue et caractérise ces divers formats d'apprentissage? Quels sont leurs avantages respectifs? C'est à ces questions que répond le présent module.

Les modes d'enseignement ne sont pas les mêmes et le passage d'un format d'apprentissage à un autre peut occasionner à l'éducateur non averti certains problèmes d'adaptation. En effet, ce passage exige une modification des attitudes et une transformation des façons de faire. Quelques conseils à ce propos vous permettront donc d'éviter des impairs.

Le présent module fait une très large place à l'animation de groupe, en particulier pour ce qui a trait à la préparation et à la conduite des réunions. Voilà qui peut être utile à tout formateur, puisque l'accueil et le rodage des apprenants relèvent plus de l'animation que de l'enseignement collectif ou de l'apprentissage individualisé. Vous trouverez dans les pages qui suivent un grand nombre de «trucs» et de solutions aux questions que vous vous posez à ce propos.

OBJECTIFS

- *Déterminer les caractéristiques des formats d'apprentissage suivants: l'enseignement collectif, l'apprentissage individualisé et l'animation de groupe.*

- *Déterminer différents moyens à utiliser pour rendre l'apprentissage efficace dans ces divers formats d'apprentissage.*

- *Distinguer les caractéristiques associées à l'enseignement collectif de celles associées à l'apprentissage individualisé.*

- *Étant donné diverses situations, choisir les moyens appropriés pour rendre l'apprentissage efficace dans un format d'apprentissage particulier.*

1. INTRODUCTION

L'objectif général du présent module est de décrire des formats d'apprentissage que l'on peut considérer comme typiques de l'éducation des adultes. Trois formats retiennent particulièrement l'attention, soit: l'enseignement collectif, l'apprentissage individualisé et l'animation de groupe. Vous aurez donc, pendant votre séjour dans un centre de formation, à utiliser l'un ou l'autre de ces formats d'apprentissage.

Afin de faciliter votre tâche de formateur, nous avons dressé, pour les trois formats d'apprentissage, un bilan de leurs caractéristiques et de certaines pratiques andragogiques associées à chacun d'eux.

Nous présumons qu'à partir de ce moment l'activité d'accueil a été réalisée.

2. L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF

A) Caractéristiques

L'enseignement collectif se fait la plupart du temps par l'exposé informel qui est fondé sur le discours oral du formateur, mais qui comporte également un échange de vues, d'opinions, entre le formateur et les adultes.

L'exposé informel (communément appelé cours magistral) diffère de l'exposé magistral. Dans ce dernier cas, la parole appartient exclusivement au formateur (on devrait plutôt dire au discoureur!).

Dans l'exposé informel, le formateur est régulièrement interrompu par des questions ou des interventions de la part des auditeurs. Ceci permet au formateur d'adapter le contenu de

la leçon au rythme d'apprentissage du groupe. En outre, le formateur doit, lui aussi, avoir recours à des questions afin de susciter l'intérêt de l'apprenant ou de l'auditeur, de capter son attention et de vérifier, occasionnellement, la compréhension qu'il a de son message verbal. En somme, le formateur doit s'assurer que les auditeurs comprennent bien le sens de son message au fur et a mesure qu'il le communique.

B) Diagnostic des préalables

Au début du cours, vérifiez quelles sont les "bases" sur lesquelles vous pouvez faire reposer votre enseignement. Pour ce faire, vous devez connaître les apprentissages sur lesquels vous pouvez compter et ceux qui doivent être rectifiés.

Il s'agit donc, pour le formateur, d'analyser les connaissances des adultes pour distinguer ce sur quoi il peut compter et ce qu'il devra corriger. Pour guider son action, le formateur doit faire l'inventaire des connaissances des adultes et en tracer un portrait réaliste dès le début du cours. L'idéal consiste alors à préparer une évaluation qui lui permette de dresser le tableau de cet inventaire, et qu'on appelle évaluation diagnostique.

Si aucun questionnaire ou aucune activité diagnostique ne sont prévus, il serait souhaitable que le formateur en rédige un ou propose des activités de révision dès le début du cours.

C) Modalités de fonctionnement

Comme l'enseignement collectif utilise principalement l'exposé informel comme moyen d'apprentissage, examinons brièvement une liste de gestes simples visant à en améliorer l'efficacité.

- Commencez chaque leçon en précisant les objectifs d'apprentissage et leur importance relative dans le cours. Dire où l'on va, c'est s'assurer que l'on n'arrivera pas ailleurs que là où on voulait aller.

- Amorcez le cours en utilisant divers moyens pour susciter l'intérêt et capter l'attention, soit par une anecdote, soit par une question, soit par un problème à résoudre, etc.

- Utilisez des supports tels qu'un rétroprojecteur, des cartes, des modèles de démonstration, des schémas, etc. Évitez de vous borner au tableau et à la craie.

- Au cours de l'apprentissage, vérifiez, au besoin, l'état des préalables chaque fois que vous abordez une nouvelle notion.

- Soyez attentif aux questions des adultes. Ce qui paraît simple pour vous ne l'est pas nécessairement à leurs yeux. N'hésitez pas à clarifier des concepts par des exemples concrets, à utiliser des problèmes se rapportant au vécu de l'adulte, à préciser un vocabulaire parfois hermétique, etc. Pour clarifier une question posée par un adulte, utilisez la technique de reformulation. (Voir module 5). À une réponse "désarmante" de la part d'un adulte, n'hésitez pas à vous mettre dans le coup en disant, par exemple: "Revoyons la question". L'apprentissage devient plus facile quand on reconnaît aux adultes le droit de faire des erreurs.

- Stimulez l'intérêt de l'apprenant en favorisant la participation de ce dernier en vue de trouver la solution à un problème. C'est une occasion en or de mettre à profit l'expérience des adultes. Les adultes apprennent avec plus d'entrain lorsqu'ils participent aux événements, lorsqu'ils sont engagés personnellement. Le travail en sous-groupes favorise, par exemple, l'exploration d'idées nouvelles, la découverte de nouvelles pistes de solutions, met à contribution l'expérience acquise et favorise la confiance en soi.

- Évaluez les connaissances du groupe par rapport aux objectifs d'apprentissage. Il n'y a rien de plus frustrant que d'évaluer autre chose que ce qui avait été prévu dans les objectifs. Au regard de l'évaluatin, donnez les résultats de l'apprentissage en privé et non en public. Profitez de cette occasion pour indiquer à l'adulte ses difficultés d'apprentissage et proposez-lui un enseignement correctif. Manifestez votre joie quand l'adulte réussit.

- Favorisez un climat d'échange de vues, d'opinions, d'idées, etc. qui permet la confrontation. Dans un climat exempt de menaces, chaque personne peut s'exprimer et confronter ses idées avec celles des autres. La confrontation fournit à l'adulte l'occasion de soumettre ses idées à l'examen du groupe et de mettre celles-ci à l'épreuve. La confrontation fournit l'occasion de modifier ses idées et d'en faire surgir de nouvelles. La confrontation favorise donc l'apprentissage.

- Améliorez l'apprentissage en faisant de l'évaluation formative. Celle-ci vise essentiellement à vérifier et à évaluer les progrès de l'adulte ainsi que vos méthodes d'enseignement. Pour ce faire, il vous faut préparer des instruments d'évaluation appropriés pour recueillir de l'information. L'information, en retour, est transmise à l'adulte et lui permet de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage à atteindre. L'évaluation formative vous permet donc de repérer les difficultés d'apprentissage de chaque adulte et de lui prescrire un enseignement correctif sur mesure. L'évaluation formative doit être fréquente (environ toutes les 10 à 15 heures de formation) pour que l'adulte ait le temps d'effectuer, s'il y a lieu, un retour sur les apprentissages à consolider. Cette évaluation exige aussi que les résultats soient connus rapidement (voir module 14).

- Utilisez occasionnellement divers moyens pour rompre la monotonie et attirer l'attention du groupe par des remarques humoristiques, des plaisanteries, une expérience vécue loufoque, etc.

3. L'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ

A) Caractéristiques

Dans l'enseignement collectif, c'est l'enseignant qui conserve l'initiative de l'organisation des apprentissages; il détermine les moyens d'enseignement, la durée des activités, le rythme d'apprentissage, le moment de l'évaluation, etc. Le principal grief que l'on peut formuler contre l'enseignement collectif est probablement celui de négliger les différences individuelles. Il en va autrement dans les formules axées sur l'individualisation de l'apprentissage. C'est alors l'apprenant qui devient le principal artisan de ses apprentissages.

Dans l'apprentissage individualisé, le formateur passe l'essentiel de son message à l'aide du matériel didactique qu'il prépare ou qui a déjà été réalisé. Ce matériel didactique doit être très bien structuré. Il doit contenir les objectifs d'apprentissage, des activités d'apprentissage variées ainsi que des notes explicatives sur des notions complexes, des renvois à des manuels; il doit également présenter les notions d'une manière détaillée et graduée, préciser les consignes de travail, proposer des activités d'auto-évaluation, etc. Selon la nature des objectifs d'apprentissage visés, divers média sont utilisés. Dans un tel format d'apprentissage, le rendement de l'adulte est évalué en fonction des objectifs d'apprentissage visés. Généralement, le contenu d'un cours est découpé en unités indépendantes, chacune faisant l'objet d'un examen. Le moment de l'évaluation varie d'un adulte à l'autre puisque l'on tient compte, dans ce format d'apprentissage, du rythme de chacun. L'adulte doit donc bien maîtriser le contenu d'une unité avant de passer à la suivante et une partie essentielle de la tâche du formateur consiste justement à vérifier ce degré de maîtrise.

Le formateur apporte ainsi à l'adulte une aide qui vient compléter le matériel utilisé par des échanges de vues, des évaluations, des encouragements pour soutenir sa motivation, des rencontres en petits groupes et, parfois, selon les besoins exprimés, par des exposés informels à de petits groupes. Il a également la tâche de superviser le stage de formation d'un groupe d'adultes. Cette tâche consiste à aider l'adulte à planifier son calendrier, gérer son temps, préciser ses buts de formation, adopter des méthodes de travail intellectuel efficaces, connaître les facteurs nuisibles à son apprentissage, évaluer ses apprentissages dans une prise de conscience de ses responsabilités, etc.

Dans l'état actuel des choses, l'apprentissage individualisé ne permet pas à l'adulte de choisir le moyen d'apprendre qui lui plaît le mieux. Il arrive parfois que le matériel didactique propose des cheminements distincts que l'adulte peut emprunter selon ses goûts. C'est toutefois une situation rarissime.

En terminant, il serait bon d'indiquer qu'à l'éducation des adultes, l'apprentissage individualisé a permis de rendre la formation plus facilement accessible à la population par le processus d'entrées et de sorties périodiques. Ainsi, les adultes qui quittent le centre de formation, une fois leur profil de formation terminé, libèrent des "places" qui deviennent ainsi disponibles pour d'autres candidats. Une structure d'accueil est mise en place pour assurer leur intégration dans le centre de formation. Le nombre d'accueils varie d'un centre à un autre et dépend du nombre de "places" disponibles. Cette activité peut être bimensuelle, mensuelle, etc. Elle vise tout particulièrement à informer l'adulte des pratiques courantes, des règlements, des outils d'apprentissage, du mode d'évaluation, de la planification de son temps, des exigences du formateur, etc.

Il s'agit donc, au cours de l'accueil, de donner les renseignements essentiels pour que l'adulte puisse travailler efficacement et se sentir rassuré. C'est un moment essentiel de l'apprentissage individualisé, car c'est sur lui que repose pour une bonne part le fonctionnement harmonieux de l'atelier de travail.

B) Diagnostic des préalables

Au début des cours, vérifiez quelles sont les appuis sur lesquels vous pouvez faire reposer votre enseignement. Pour ce faire, vous devez connaître les apprentissages sur lesquels vous pouvez compter et ceux qui doivent être rectifiés.

Il s'agit donc, pour le formateur, d'analyser les connaissances des adultes pour distinguer ce sur quoi il peut compter et ce qu'il devra corriger. Pour guider son action le formateur doit faire l'inventaire des connaissances des adultes et en tracer un portrait réaliste dès le début du cours. L'idéal consiste alors à préparer une évaluation qui lui permette de dresser le tableau de cet inventaire et qu'on appelle évaluation diagnostique.

Si aucun questionnaire ou aucune activité diagnostique ne sont prévus, il serait souhaitable que le formateur en rédige un ou propose des activités de révision dès le début de la session.

C) Modalités de fonctionnement

Dans l'apprentissage individualisé, la relation entre le formateur et l'apprenant est très différente de celle qu'on trouve dans l'enseignement collectif. Le matériel didactique "autosuffisant" remplaçant l'exposé informel, le rôle du

formateur devient plus celui d'un guide de l'apprentissage que celui d'un "pourvoyeur" de l'information. Ainsi, avec un matériel didactique de qualité, le formateur peut s'attacher davantage à aider les adultes à dépister leurs difficultés d'apprentissage, à les évaluer et à les résoudre. C'est donc plus sur l'encadrement de l'apprentissage que son action porte. Occasionnellement, il a également à suppléer aux imprécisions du matériel didactique et à fournir une information ponctuelle.

Même s'il semble inutile de dire que ses interventions se font alors de personne à personne, nous tenons à signaler que ce fait exige une approche et une attitude différentes de la part du formateur. La relation entre ce dernier et l'adulte devient celle de deux partenaires dans une entreprise commune, chacun d'eux ayant avec l'autre des relations d'égal à égal fondées sur le respect mutuel.

- Au cours de l'apprentissage, vérifiez, au besoin, l'état des préalables, si l'adulte aborde une nouvelle notion.

- Soyez attentif aux questions des adultes. Ce qui paraît simple pour vous ne l'est pas nécessairement à leurs yeux. N'hésitez pas à clarifier des concepts par des exemples concrets, à utiliser des problèmes liés au vécu de l'adulte, à préciser un vocabulaire parfois hermétique, etc. Pour clarifier une question posée par un adulte, utilisez la technique de reformulation (voir module 5). À une réponse "désarmante" de la part d'un adulte, n'hésitez pas à vous mettre dans le coup en disant, par exemple: "Revoyons la question". L'apprentissage devient plus facile quand on reconnaît aux adultes le droit de faire des erreurs.

- Utilisez une technique d'intervention qui a fait ses preuves. (voir module 6).

- Évaluez les connaissances de l'adulte par rapport aux objectifs d'apprentissage. Il n'y a rien de plus frustrant que d'évaluer autre chose que ce qui avait été prévu dans les objectifs. Au regard de l'évaluation, donnez les résultats de l'apprentissage en privé et non en public. Profitez de cette occasion pour indiquer à l'adulte ses difficultés d'apprentissage et proposez-lui un enseignement correctif. Témoignez aussi d'une joie sincère quand l'adulte réussit.

- Favorisez un climat d'échange de vues, d'opinions, d'idées, etc. Dans un climat exempt de menaces, chaque personne peut s'exprimer et confronter ses idées avec les vôtres. La confrontation fournit à l'adulte l'occasion de soumettre ses idées à l'examen du formateur et de mettre celles-ci à l'épreuve. Or, la confrontation fournit aussi l'occasion de modifier ses idées et d'en faire surgir de nouvelles. La confrontation favorise donc l'apprentissage.

- Améliorez l'apprentissage en faisant de l'évaluation formative. Celle-ci vise essentiellement à vérifier et à évaluer les progrès de l'adulte ainsi que vos méthodes d'enseignement. Pour ce faire, il vous faut préparer des instruments d'évaluation appropriés pour recueillir de l'information. L'information, en retour, est transmise à l'adulte et lui permet de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage à atteindre. L'évaluation formative vous permet donc de préparer les difficultés d'apprentissage de chaque adulte et de lui prescrire un enseignement correctif sur mesure. L'évaluation formative doit être fréquente (environ toutes les 10 à 15 heures de formation) pour que l'adulte ait le temps d'effectuer, s'il y a lieu, un retour sur les apprentissages à consolider. Cette évaluation exige aussi que les résultats soient connus rapidement (voir module 14).

- Utilisez occasionnellement divers moyens pour rompre la monotonie et attirer l'attention du groupe par des remarques humoristiques, des plaisanteries, une expérience vécue loufoque, etc.

4. CARACTÉRISTIQUES COMPARÉES DE L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF ET DE L'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ

Puisque la plupart des enseignants font de l'enseignement collectif, ils sont en quelque sorte pris au dépourvu quand on leur demande d'intervenir dans un contexte d'enseignement individualisé. La transition est parfois difficile. Examinons pourquoi. Comparons quelques événements d'enseignement pour chacune de ces méthodes.

Le tableau 1 qui suit, illustre bien les différences entre l'enseignement collectif et l'apprentissage individualisé: voici, tirée de Robert M.Gagné (1976) [1], l'adaptation que nous en avons faite.

---

1. GAGNÉ, Robert M., Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Montréal, Éd. HRW Ltée, 148 p., p. 117.

TABLEAU 1 CARACTÉRISTIQUES COMPARÉES DE L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF ET DE L'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ

ÉVÉNEMENTS D'ENSEIGNEMENT	ENSEIGNEMENT COLLECTIF	APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ
Activer la motivation.	L'enseignant fournit les éléments de motivation.	L'adulte se donne lui-même sa motivation. Le formateur ne peut que la soutenir.
Informer l'adulte de l'objectif.	L'enseignant communique l'objectif.	L'adulte s'informe lui-même de l'objectif visé.
Attirer l'attention.	L'enseignant attire l'attention des membres du groupe.	Pour chacune des activités qui lui sont proposées, l'adulte est, de lui-même, disposé à être attentif.
Stimuler le rappel.	L'enseignant incite les adultes à se rappeler.	L'adulte se rappelle ou récupère des éléments essentiels par une activité de récupération avant l'apprentissage ou durant l'apprentissage.
Guider l'apprentissage.	L'enseignant expose ou démontre les connaissances à acquérir et propose des exercices guidés.	L'adulte utilise des outils d'auto-apprentissage. Au besoin, le formateur peut intervenir. a) sur le contenu, pour clarifier des notions ambiguës ou difficiles; b) pour proposer, au besoin, des activités de rappel (récupération) visant à faciliter l'acquisition des notions nouvelles; c) sur la façon de travailler de l'adulte (démarche d'apprentissage).

Stimuler et maintenir la motivation.	L'enseignant utilise diverses techniques pour maintenir la motivation.	Les outils d'apprentissage devraient aviver et maintenir la motivation du début à la fin de l'activité d'apprentissage. Le formateur encourage l'adulte en lui lui donnant une rétroaction rapide et précise sur ses progrès.
Promouvoir le transfert des apprentissages (généralisation de l'apprentissage).	L'enseignant organise les tâches pour favoriser le transfert des apprentissages. (Voir colonne de droite pour distinguer les deux types de transfert).	Les outils d'apprentissage mis à la disposition de l'adulte devraient favoriser le transfert. Le formateur peut susciter le transfert vertical en rattachant les nouvelles notions apprises avec celles qui ont été vues auparavant et le transfert latéral en rattachant les apprentissages en cours à des expériences acquises par l'adulte dans sa vie quotidienne ou à des situations différentes de l'apprentissage original.
Évaluer les apprentissages.	L'enseignant utilise une épreuve pour évaluer le rendement des adultes. L'enseignant ou le cendre de formation décide du moment de l'évaluation.	L'adulte évalue lui-même son rendement au moyen d'une épreuve prévue à cette fin. Le formateur vérifie avec l'adulte la quantité et la qualité des apprentissages effectués. Au besoin, il aide l'adulte à découvrir les erreurs, les apprentissages qui restent à faire et propose, lorsque cela est nécessaire, des apprentissages complémentaires ou alternatifs. L'adulte décide du moment de l'évaluation.
Donner une rétroaction sur l'évaluation des apprentissages.	L'enseignant donne une rétroaction plus ou moins précise, rarement personnalisée et parfois trop longtemps après le moment de l'évaluation.	Le formateur donne une rétroaction personnalisée immédiate et la plus précise possible. Le formateur signale les erreurs commises à l'épreuve, propose, s'il y a lieu, une prescription pédagogique pour corriger ces erreurs, clarifie la façon de travailler de l'adulte, etc.

Lorsqu'il fait de l'enseignement collectif, l'enseignant s'adresse à une classe homogène dont les adultes ont été évalués à des moments fixés par l'établissement. Il dirige alors en quelque sorte "les opérations" de manière à assurer un enseignement qui satisfasse la majorité du groupe. De par sa structure, ce type d'enseignement laisse peu de place aux différences individuelles.

L'une des caractéristiques essentielles de l'apprentissage individualisé est de faire ressortir les différents rythmes d'apprentissage des adultes. Ces différences de rythme d'apprentissags peuvent être causées par divers facteurs, tels que: problèmes personnels, mauvaise planification de ses activités, mauvaise gestion de son temps, absence de certains préalables, méthode de travail intellectuel inefficace, etc. Ainsi, dans un tel contexte, l'aide apportée à l'adulte doit-elle prendre diverses formes afin de tenir compte des différences individuelles. Rappelez-vous que dans ce type d'apprentissage, vous serez en constante relation d'aide centrée sur l'adulte. Ce type de relation suppose de votre part certaines attitudes afin de favoriser un climat de confiance. Vous devrez donc, de temps à autre, intervenir sur le contenu de la matière, mais aussi aider parfois l'adulte à résoudre des problèmes personnels nuisibles à ses études, l'aider à adopter des méthodes de travail plus efficaces, lui proposer un modèle de gestion de son temps, lui rappeler certaines notions oubliées, etc. (voir modules 5 et 6).

5. L'ANIMATION DE GROUPE

A) Caractéristiques de divers types de réunion

Une des premières difficultés que doit trancher l'animateur d'une réunion dans la préparation de son travail, c'est de déterminer avec précision quel type de réunion il tiendra.

Le rôle d'un animateur et les techniques d'animation changent selon les types de réunion; c'est pourquoi l'animateur doit connaître et distinguer entre eux certains types de réunion pour pouvoir ajuster son style d'animation au type de réunion correspondant.

Bien qu'il existe plusieurs types de réunion, nous avons retenu ceux qui nous paraissaient les plus pertinents pour notre propos. Pour chacun de ces types, vous trouverez des précisions sur les rôles de l'animateur et des participants, sur la description de chaque type de réunion ainsi que sur les ressources humaines et matérielles mises à contribution. À ce propos, l'animateur doit connaître précisément les besoins de formation du groupe, utiliser un niveau de langue approprié, proposer des activités d'apprentissage en conformité avec les objectifs visés, adapter, s'il y a lieu, les activités d'apprentissage aux acquis expérientiels des participants et centrer son action sur le réinvestissement de ses activités dans un avenir immédiat.

Les types de réunion retenus sont: la session de formation participative, le groupe de résolution d'un problème, la séance d'idéation (remue-méninges) et la réunion de discussion.

LA SESSION DE FORMATION PARTICIPATIVE

Les sessions de perfectionnement ou de recyclage sont devenues fréquentes. Ici, l'accent doit être mis sur l'efficacité. Habituellement, ces sessions réunissent des personnes que l'on a arrachées momentanément à leur travail dans le but de leur donner une formation qui améliorera leur rendement. Elles prennent souvent l'appellation de "sessions de formation sur mesure". Ces sessions sont la plupart du temps intensives et de courte durée. Lorsque le groupe est composé d'un grand nombre de participants, l'animateur utilisera avec profit la technique du travail en sous-groupes de 4 à 6 participants. Ce type de réunion exige également une solide connaissance des méthodes d'animation.

DESCRIPTION	RÔLE DE L'ANIMATEUR	RÔLES DES PARTICIPANTS	RESSOURCES HUMAINES	RESSOURCES MATÉRIELLES ET TECHNIQUES
La formation participative Groupe de personnes réunies autour d'un objectif précis de formation, de perfectionnement ou de recyclage. Derrière cet objectif, on peut également déterminer des objectifs secondaires tels que: la sensibilisation au travail en équipe et une volonté de poursuivre en autodidacte la formation entreprise. Les groupes sont habituellement de taille moyenne (de 15 à 30, ce qui permet plusieurs possibilités de fonctionnement en sous-groupes). Cette session doit être intensive et de courte durée. Il est préférable de faire plusieurs séances de courte durée qu'une seule seule très longue.	.Ici, le rôle de l'animateur est avant tout celui d'un pédagogue qui saura, par des méthodes actives, utiliser les ressources du groupe pour faire circuler l'information recueillie par chacun des membres et pour atteindre les objectifs de formation. .Rechercher les attentes des participants par des questionnaires ou interviews, avant de débuter la session. .Motiver le groupe avant chaque exposé. .Utiliser à fond les exercices pratiques. .Favoriser les modes de regroupement en sous-groupes. .Susciter et organiser la rétroaction durant et après la session. .Se tenir au courant de ce qui se passe dans chacun des sous-groupes. .Utiliser des méthodes actives de pédagogie. .Créer des groupes de reconstitution de l'information reçue après chaque séance. .Rédiger un compte rendu général de la session. .Assurer le suivi de la session.	.Le rôle principal des participants est d'exprimer leur motivation par rapport à l'atteinde des objectifs de la session. .Apporter leurs idées. .Participer activement aux divers exercices pratiques et exercices de simulation. .Avoir comme objectif, après la session, de continuer par eux-mêmes leur formation. .Participer aux séances de relance qui suivront la session de formation. .S'acquitter des mandats que le groupe aura jugé bon de leur proposer pour assurer le suivi de la session de formation.	.co-animateurs ou personnes-ressources pour les sous-groupes (1 par 6 personnes); .Experts ou consultants; .bibliothécaire; .documentaliste; .technicien en audiovisuel; .secrétaire; .concierge.	.grande salle et salles satellites pour le travail en sous-groupes; .tables, chaises; .tableaux (au moins 1 par sous-groupes); .supports audio-visuels; .supports techniques, tels que: jeux de rôles, simulation, anticipation, etc.; .exercices de prise de décision et de résolution de problèmes; .supports multimédia.

LA SÉANCE D'IDÉATION ET LE GROUPE DE RÉSOLUTION D'UN PROBLÈME

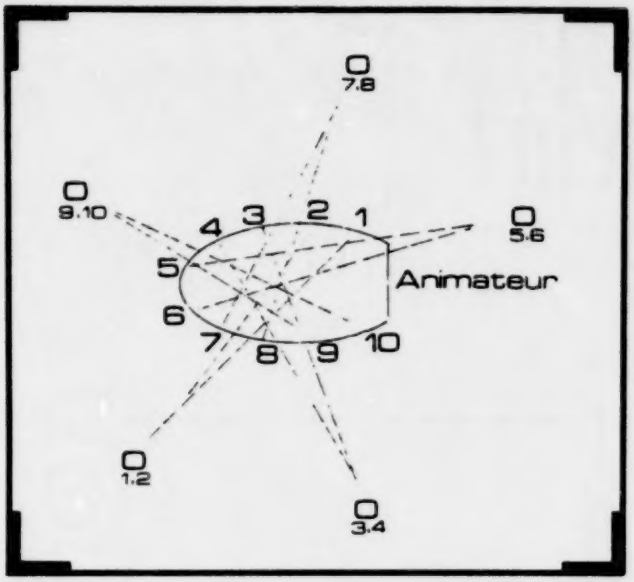
C'est la réunion d'un groupe dont l'unique tâche est la production ou la recherche de solutions à un problème réel simple et posé sous forme de question.

Des idées neuves, on en a toujours besoin. Les groupes qui font montre de créativité ont justement pour objectif la production d'idées neuves, de nouvelles fa²ons d'envisager les choses ou d'aborder la solution d'un problème. Ici, plus que partout ailleurs, le principe de la force synergique (l'effet global est plus grand que ne le serait la somme des effets de chacune des parties) du groupe se manifeste éloquemment.

Dans ce type de réunion, c'est l'imagination qui est au pouvoir. La quantité l'emporte sur la qualité, si bien qu'on peut juger du succès d'une séance d'idéation par le nombre d'idées qui y sont émises.

DESCRIPTION	RÔLE DE L'ANIMATEUR	RÔLES DES PARTICIPANTS	RESSOURCES HUMAINES	RESSOURCES MATÉRIELLES ET TECHNIQUES
La séance d'idéation ou "remue-méninges". Réunion d'un groupe dont l'unique tâche est la production ou la recherche de solutions à un problème réel simple et posé sous forme de question. Le groupe sera idéalement composé de 10 participants dont la tâche est la production d'idées, de 5 observateurs dont la tâche est d'enregistrer les idées émises et d'un animateur chargé d'assurer la circulation du droit de parole entre les divers participants. La durée d'une telle séance est d'environ une heure, tout au plus une heure et demie.	.Préparer la séance d'idéation par une recherche préalable sur le problème à résoudre. .Préparer l'exposé de présentation du problème. .À la suite de l'exposé, réduire le problème à une seule question siimple et non décomposable. .Exposer aux participants, le déroulement de la séance d'idéation. .L'animateur ne doit jamais intervenir sur le fond; sa tâche se limite, durant la séance, à faire respecter les consignes préalablement exposées et à s'assurer que tous puissent parler. .Reformuler les idées qui sont floues. .Dégager des pistes à travers les idées émises, classifier au fur et à mesure les idées émises.	.Essentiellement et exclusivement produire des d'idées. .Ne pas avoir peur de dire des bêtises. .Lancer les idées même les plus farfelues. .Ne pas faire partie du jury de sélection. Rôle des observateurs .Uniquement enregistrer les idées. .N'intervenir en aucune façon durant la production des idées. .Faire partie du jury de sélection.	.observateurs; .jury de sélection; .recherchiste; .concierge.	.une table centrale autour de laquelle pourront s'asseoir tous les "idéateurs"; .des tables satellites pour les observateurs; .tableaux; .crayons; .papier en abondance.

DESCRIPTION	RÔLE DE L'ANIMATEUR	RÔLES DES PARTICIPANTS	RESSOURCES HUMAINES	RESSOURCES MATÉRIELLES ET TECHNIQUES
<u>Le groupe de résolution d'un problème et d'un conflit</u> Groupe restreint (5-6 membres) et aguerri (habitué à ce genre de réunion), très bien informé sur le problème à résoudre, ayant fait une analyse approfondie du problème ou du conflit et se réunissant à plusieurs reprises pour formuler le plus de pistes de solutions possible à ce problème ou à ce conflit. Les réunions de production d'idées terminées, le groupe se réunit à nouveau pour analyser et choisir les solutions les meilleures.	.Diriger l'étape d'analyse du problème ou conflit. .Rédiger le rapport d'analyse. .Après l'analyse, stimuler la production d'idées. .Accueillir toutes les idées émises. .Reformuler les idées ou solutions émises. .Effectuer la synthèse de chacun des points où le groupe en arrive à un accord. .S'assurer que le groupe applique les techniques de résolution de problèmes, telles que: concassage des idées, approche par analogie, recherche des pistes, etc. .Rédiger les solutions retenues après analyse. .Établir le dossier définitif des rencontres, dossier qui doit contenir tous les éléments de solution du problème ou du conflit à résoudre. .Former un jury de sélection chargé de retenir les meilleures idées.	.Produire des idées. .Émettent des solutions. .Participer à l'analyse et au choix des idées ou solutions.	.recherchistes; .experts ou consultants.	.une table centrale autour de laquelle pourront s'asseoir tous les "idéateurs"; .des tables satellites pour les observateurs; .tableaux; .crayons; .papier en abondance.



Observateur des participants -O

Fig. 1 Disposition des participants et des observateurs autour d'une table "sociométrique" pour une séance d'idéation.

LA RÉUNION DE DISCUSSION SUR UN SUJET DONNÉ

Ce type de réunion doit déboucher sur des prises de décisions, des résolutions de problèmes et, s'il y a lieu, sur la production de rapports. Dans ce type de réunion, les étapes d'évaluation et de suivi sont primordiales.

DESCRIPTION	RÔLE DE L'ANIMATEUR	RÔLES DES PARTICIPANTS	RESSOURCES HUMAINES	RESSOURCES MATÉRIELLES ET TECHNIQUES
La réunion de discussion sur un sujet donné Le thème ou sujet de la réunion est souvent dicté par les circonstances ou la situation du groupe. Groupe restreint (idéalement de 5 à 10 participants excluant l'animateur).	.Préparer la réunion. .Exposer le sujet ou le thème de la discussion. .Préciser la marge de liberté qu'aura le groupe (pouvoir de décision ou de recommandations). .Proposer un plan de travail et le faire exécuter. .Durant le débat, il a un rôle d'animateur (la personne qui suscite la participation) et de régulateur (la personne qui s'assure que tous puissent s'exprimer). .Utiliser, selon les circonstances et au besoin, tous les types d'intervention: reformulation, synthèse, question-test, appel direct à participation, question-écho, question-relais, question-miroir, relance et reflet élucidation. .Utiliser, au besoin, les techniques de participation telles que: conciliabules, jeux de rôles, groupe de projection, séance d'idéation, interview de groupe, groupe d'écoute et d'observation. .Effectuer les synthèses partielles et la synthèse définitive de la discussion. .Assurer l'évaluation et la production du compte rendu de la réunion. .Participer activement au suivi des actions entreprises.	.Apporter des idées. .Discuter les idées émises par les autres membres du groupe. .Prendre des décisions. .Participer à l'exécution des mandats donnés par le groupe.	.expert (si cela est nécessaire) pour l'exposé de présentation (consultant); .secrétaire; .bibliothécaire; .concierge.	-table; -autant de chaises que de participants; -3 tableaux multi-feuilles; -papier; -crayons; -marqueurs de différentes couleurs; -enregistreuse; -supports audio-visuels; -supports littéraires.

B) Planification de la réunion

La planification est sans doute la partie la plus importante dans la conduite d'une réunion. Plus la planification sera détaillée, meilleures seront les chances de succès de la réunion. Pour ce faire, nous proposons un modèle de planification en six étapes.

LA PRÉPARATION

Préparer une rencontre, c'est aussi en préparer la planification. Pour réaliser cette préparation, nous vous proposons une grille de préplanification (grille 1) qui vous permettra de recueillir l'information relative à la réunion. Cette information vous servira de point de départ pour la préparation de la planification et de l'ordre du jour. Cette activité sert de modèle. À vous de l'adapter à vos besoins.

1. La collecte de l'information

Cette collecte est sous la responsabilité de l'animateur (ou du groupe d'animateurs). Aussi, il s'agit de préparer cette collecte le plus précisément possible en répondant aux trois questions suivantes:

a) Quelle information peut-on retenir sur les besoins, les intérêts et les attentes des participants et quelles sont les particularités et les différences individuelles de ce groupe (âge, sexe, profession, etc.)?

b) Quels buts vise la réunion, pour répondre aux besoins et aux attentes des participants?

c) Quels sont les activités possibles, les ressources disponibles et le matériel à utiliser, pour atteindre le plus efficacement possible les buts de la réunion?

C'est pour vous aider à recueillir et à ordonner les réponses à ces trois questions que vous utiliserez la grille 1 de la page suivante.

GRILLE 1 - LA PRÉPLANIFICATION

LES PARTICIPANTS (Besoins, intérêts, attentes, différences individuelles)	LES RÉSULTATS ATTENDUS (habiletés à développer, information, prises de décisions, plan d'action, recommandations)	ACTIVITÉS PROPOSÉES (exercices, jeux de rôles, conférencier sous-groupes, exposés)
Indiquer les caractéristiques les plus importantes à l'aide d'un astérique (*).	Numéroter les résultats attendus par ordre de priorité.	Indiquer les activités les plus appropriées et les plus réalisables à l'aide d'un astérique (*).

2. L'ordre du jour

La préparation de l'ordre du jour suit logiquement l'étape de planification. À l'aide de la grille 1, il vous sera possible d'établir avec précision les points de l'ordre du jour.

Caractéristiques de l'ordre du jour;

1) L'ordre du jour doit contenir tous les détails pratiques relatifs à la réunion: date, heure, endroit, durée probable.

2) Chaque point doit être précisé et délimité afin de permettre aux participants de concentrer leur attention sur les aspects abordés.

3) Chaque point doit être détaillé le plus possible et peut être accompagné d'un plan d'étude pour chaque sujet; ceci permet à chacun de préparer sa participation active (voir grille 2).

4) On peut joindre à l'ordre du jour la documentation qui servira au cours de la réunion, à condition d'en limiter la quantité (présenter cette documentation sous forme de résumé).

5) L'ordre du jour doit faire ressortir les problèmes fondamentaux à résoudre ou sur lesquels des décisions seront prises. Il est utile de signaler l'importance relative de chaque point par une cote appropriée.

6) Chaque point de l'ordre du jour devra être minuté en tenant compte de l'importance du sujet dans l'emploi du temps consacré à la réunion (voir grille 2).

EXEMPLE D'ORDRE DU JOUR

Réunion: (titre)
Date:
Heure:
Endroit:

Objectifs de la réunion:

DURÉE	POINTS À DISCUTER	PLAN D'ÉTUDE	NATURE	RESPONSABLE	MATÉRIEL NÉCESSAIRE	ACTIVITÉS DE SUIVI
Préciser ici le temps alloué pour la discussion de chacun des points.	Énumérer les points qui seront discutés au cours de la réunion. Numéroter chacun des points afin de faciliter le repérage au cours de la réunion.	Indiquer la façon dont sera abordé chaque sujet. (Ex.: discussion en petits groupes, conférence, film, séance d'idéation, etc.).	Indiquer le domaine d'action auquel chacun des points se rapporte (information, discussion, prise de décision, recommandation, compte rendu).	Indiquer le nom des personnes qui auront à intervenir pour présenter le sujet.	Indiquer le matériel nécessaire à chaque participant au moment de l'étude de chaque point (papier, crayon, articles de revues, etc.).	Indiquer, pour chaque point, s'il y a lieu, le type d'action qui devra être menée après la réunion. Inscrire AUCUN s'il n'y en a pas.

LE DÉBUT DE LA RÉUNION

Il est primordial, à l'étape de la planification, d'accorder autant d'importance au début de la rencontre qu'à la série des activités. En effet, c'est au début que se créent le climat et l'atmosphère de travail qui règneront pendant la rencontre.

1. L'accueil

L'espace de temps qui précède le début des activités est souvent, pour l'animateur et les participants, une source d'ennui. Les participants arrivant à tour de rôle, il se crée une attente qui gêne les participants , et les rend même apathiques. Aussi, nous croyons qu'il est important de planifier une activité d'accueil qui débute avec l'arrivée des premiers participants.

Cette activité devra être prévue et organisée dans la planification de la rencontre (voir la grille 2).

À titre d'exemple, nous reproduisons ci-dessous quelques activités d'accueil pouvant aider les participants à se sentir rapidement à l'aise et à communiquer entre eux.

Exemple 1: Bienvenue

Il s'agit de préparer un grand carton sur lequel on aura écrit un mot de bienvenue et des suggestions aux participants afin de leur permettre de faire connaissance.

BONJOUR

1° Servez-vous une tasse de café (les ingrédients sont sur la table).

2° Prenez place avec deux ou trois autres personnes et présentez-vous.

3° Discutez avec les participants de ce que vous attendez de la réunion d'aujourd'hui.

Exemple 2: Interview

Au fur et à mesure que deux participants arrivent, l'animateur les invite à s'interviewer l'un l'autre à l'aide d'un questionnaire préparé à l'avance. Les questions pourront être du type: Nom? Genre de travail? Qu'est-ce qui vous intéresse le plus dans la vie? Qu'est-ce qui vous intéresse le moins? Qu'attendez-vous de la réunion?

Chacun pourra ensuite reprendre ses réponses et se présenter aux autres participants tout en prenant un café.

Exemple 3: Tableaux individuels

Préparer des cartons indiquant le nom de chaque participant et les coller au mur. Au fur et à mesure que les participants arrivent, l'animateur leur fournit un crayon feutre et leur demande de remplir leur fiche en répondant au petit questionnaire qu'on leur remet.

Exemple de questionnaire:

1- Quelle est votre activité culturelle préférée?
2- Quelle est votre activité sportive préférée?
3- Faites connaître une expérience en rapport avec le sujet de la réunion.
4- Indiquez une question que vous vous posez et à laquelle il vous semble important que la réunion d'aujourd'hui puisse répondre.

Les questions pourront varier, selon le type de réunion et le groupe de participants.

Pour cette activité, il serait intéressant de se munir d'un appareil "Polaroid" et de coller les photographies des participants sur leur tableau. Cela permettra aux participants de se reconnaître rapidement.

2. L'exposé de présentation

Une fois l'activité d'accueil terminée, l'animateur devra se charger du début de la réunion. C'est lui qui a la responsabilité de faire l'exposé de présentation. Il nous paraît donc important que l'animateur planifie dans les moindres détails son exposé. Pour que la rencontre se déroule avec le maximum d'efficacité, l'exposé de présentation devra contenir les éléments qui permettront:

1) de bien faire la distinction entre le thème général (dont le plan de travail peut s'étaler sur plusieurs réunions) et l'objectif de la réunion (qui est quelque chose de précis et que l'on doit avoir atteint à la fin de la réunion);

2) de proposer un plan pour analyser les problèmes ou toute autre approche permettant à chacun des participants d'apporter les connaissances et l'expérience qu'il a sur le sujet pour atteindre l'objectif;

3) de proposer une méthode de travail de façon à faciliter le déroulement des activités;

4) à tous les membres du groupe, de percevoir, ensemble, le même objectif et de faire préciser les attentes des participants.

Cet exposé devra prendre le temps nécessaire pour rappeler les objectifs de façon claire et précise. Il faudra tout de même tenir compte qu'un exposé trop long démobilise les participants. Aussi, l'animateur devra-t-il, soit limiter dans le temps sa présentation, soit proposer une activité de participation active se rapportant à l'exposé.

3. La présentation de l'ordre du jour

À la suite de l'exposé de présentation, il est nécessaire, voire essentiel, que le débat s'ouvre sur l'ordre du jour. Pour stimuler l'intérêt, la motivation du groupe, l'animateur devra faire en sorte que chaque participant se sente concerné tout autant par le contenu de la réunion que par les moyens proposés pour en atteindre les objectifs.

L'animateur devra donc être en mesure de répondre aux questions suivantes:

1) Qui a préparé l'ordre du jour?
2) Comment a-t-on tenu compte des besoins et des intérêts des participants dans la préparation de l'ordre du jour?
3) Qu'est-ce qui peut être changé dans l'ordre du jour? Qu'est-ce qui ne peut pas l'être?
4) Combien de temps est consacré à la discussion et, au besoin, à la modificatin de l'ordre du jour?

Des réponses claires et précises à ces questions auront pour effet d'accroître la participation du groupe dans la suite des activités proposées.

LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS PENDANT LA RÉUNION

Grâce à l'information recueillie en utiliant la grille 1, l'animateur est en mesure de planifier la rencontre dans ses moindres détails. Pour ce faire, nous vous proposons un modèle de planification (grille 2) qui vous aidera à

1. prévoir le temps consacré aux différentes activités de la réunion;
2. préciser le contenu et le plan de travail de chacune de ces activités;
3. nommer les personnes responsables des différentes activités;
4. déterminer les diverses ressources matérielles nécessaires à chaque activité.

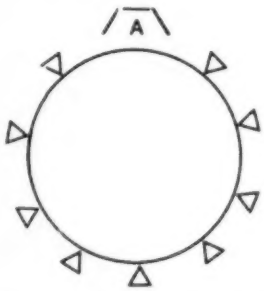
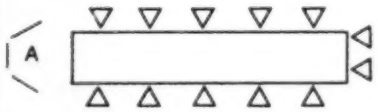
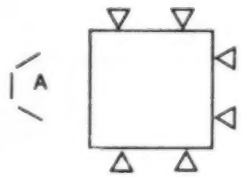
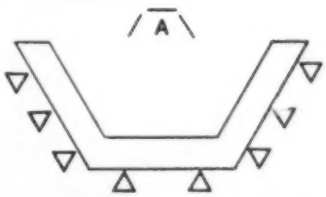
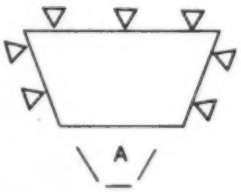
GRILLE 2 - LA PLANIFICATION

Objectifs visés: _____

_____

DURÉE	ACTIVITÉS ET MÉTHODE DE PRÉSENTATION	RESPONSABLE	AMÉNAGEMENT ET MATÉRIEL NÉCESSAIRE
	1. <u>Accueil et début de la réunion</u> - Accueil. - Exposé de présentation. - Présentation de l'ordre du jour.		Pour vous aider à remplir cette colonne, vous utiliserez: 1) la liste de contrôle à la fin du présent document; 2) les équipements proposés dans le tableau 2 du présent document.
	2. <u>Déroulement des activités</u> - Compte rendu.		

TABLEAU 2 LES TYPES DE TABLES: AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS

(A) ANIMATEUR	AVANTAGES	INCONVENIENTS
	- Met l'animateur sur le même pied que tous les participants. - Favorise les échanges de vues.	-Rend difficile l'u- l'usage des tableaux.
	- Favorise l'utilisation de tableaux.	-Les personnes assises du même côté de la table ont de la difficulté à communiquer entre elles, sauf avec leurs voisins immédiats.
	- Facilite les échanges de vues. - Facilite l'utilisation des tableaux.	-Convient moins aux grands groupes.
	- Facilite l'utilisation de tableaux et les échanges de vues, particulièrement si l'animateur doit écrire beaucoup.	
	- Mêmes avantages que pour la disposition précédente.	

1. Le compte rendu

Dès le début de la réunion, l'animateur devra prévoir un temps de discussion sur ce sujet. Aussi les participants devront-ils s'entendre sur les trois points suivants:

1) Qui rédigera le compte rendu?
2) Selon quel modèle?
3) Quelle est l'utilité du compte rendu dans le suivi de la réunion?

Cette activité permettra à la personne chargée de rédiger le compte rendu de retenir les éléments importants en rapport avec les objectifs de la réunion.

LA FIN DE LA RÉUNION

Il nous semble tout aussi important de bien planifier la fin de la réunion que son début et son déroulement. C'est dans l'activité qui termine la réunion que les participants pourront rendre compte des apprentissages qu'ils auront pu réaliser. Aussi, l'animateur devra-t-il prévoir un modèle d'évaluation ainsi que de suivi qu'il entend donner aux décisions qui auront été prises.

1. L'évaluation

Pour organiser l'activité d'évaluation, nous vous proposons d'utiliser la même démarche qui vous a permis de planifier le début et le déroulement de la rencontre, soit la grille 2. Cette activité pourra être orale, écrite ou les deux à la fois. Toutefois, pour qu'elle maximise les effets de la réunion sur les participants, l'évaluation devra porter sur les points suivants:

1) les objectifs de la réunion;
2) le contenu des activités correspondant aux objectifs;
3) le groupe (sa façon d'exécuter la tâche);
4) les participants (leur degré de participation);
5) l'animateur (sa façon d'animer);
6) les moyens matériels utilisés (leur adéquation au sujet).

À titre d'exemple, nous reproduisons quelques modèles de grille d'évaluation applicables à tout genre de réunion. Ces modèles sont des structures de base. Aussi, pourront-ils être adaptés ou précisés (oralement ou par écrit) selon les besoins et les attentes de l'animateur et des participants.

Vous trouverez ci-après des exemples types de fiches d'évaluation.

Fiche d'évaluation nº 1

1. Quel est votre degré de satisfaction relativement à ce qui a été accompli au cours de cette réunion?

1	2	3	4
très satisfait	satisfait	un peu insatisfait	très insatisfait

Expliquer les raisons qui motivent votre réponse.

_____

_____

2. Quel est votre degré de satisfaction relativement à la façon dont nous avons travaillé?

1	2	3	4
très satisfait	satisfait	un peu insatisfait	très insatisfait

Expliquer les raisons qui motivent votre de réponse.

_____

_____

3. Faites des suggestions pour une prochaine réunion par rapport aux moyens utilisés, à l'ordre du jour, à l'aménagement des locaux, à l'animation, etc.?

_____

_____

_____

_____

Fiche d'évaluation n° 2

1. Quels ont été les éléments de la réunion qui vous ont le plus aidé? (Énumérez-les par ordre d'importance).

2. En quoi vous ont-ils aidé?

3. Quels ont été les éléments les moins utiles?

4. Pourquoi?

5. Désirez-vous qu'on planifie une activité de suivi relativement à cette réunion? Si oui, quel doit être, selon vous, le contenu de cette activité?

6. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter?

Fiche d'évaluation nº 3

1. Cette réunion est-elle pertinente relativement à mes besoins immédiats?

très pertinente	assez pertinente	peu pertinente	pas du tout pertinente

2. Est-il probable que vous réinvestissiez dans une action concrète les résultats de cette rencontre?

très probable	probable	peu probable	aucunement probable

3. Pouvez-vous indiquer une action que vous mènerez, dans votre vie quotidienne, à la suite de cette rencontre?

_____

_____

_____

4. Donnez vos impressions générales à l'animateur relativement à la réunion? (Ex.: style d'animation, contenu de la rencontre, les moyens utilisés, etc.)

_____

_____

_____

2. Le suivi

À la suite de la réunion, il importe que certaines actions soient menées, soit par les participants, soit par l'animateur. C'est l'animateur qui a la responsabilité de coordonner l'exécution de ces actions. Aussi, pour vous aider à planifier le suivi d'une rencontre, nous vous proposons d'utiliser la grille 3 (voir page suivante).

À l'aide de cette grille, utilisée avec l'ordre du jour, l'animateur et les participants seront en mesure de planifier et de concrétiser les décisions qui auront été prises au cours de la réunion.

GRILLE 3 - LE SUIVI

Réunion:
Date :
Heure :
Endroit:

Objectifs de la réunion: _____

QUI (responsable)	ACTION À MENER (décrire le type d'action à entreprendre)	QUAND (date de présentation du rapport)	OÙ (endroit)
Indiquer le nom du responsable de l'action.	Décrire le type d'action à mener. (Ex.: Faire le compte rendu, établir la liste des participants, etc.).	Indiquer la date où le responsable devra faire un rapport sur l'action, soit à l'animateur, soit aux participants intéressés.	Indiquer l'endroit où aura lieu l'activité. (Ex.: Téléphone, salle de la prochaine réunion, etc.).

LA CONVOCATION

Une fois la planification de toutes les activités faite et l'ordre du jour terminé, il s'agira de convoquer les participants à la réunion. Cette convocation, accompagnée de l'ordre du jour, est capitale puisqu'elle sera l'instrument de travail essentiel de la personne convoquée pour préparer sa participation active à la réunion.

La convocation aura donc pour rôle principal de permettre à chaque membre du groupe, animateur et participant, de réfléchir sur un thème en fonction d'un objectif concret à atteindre. La forme la plus couramment utilisée est le questionnaire. L'animateur aura à préparer et à envoyer aux participants les grandes lignes des questions qui se poseront à l'occasion de la réunion. Ainsi, il sera plus facile pour les participants de préparer leur participation à la rencontre, puisqu'ils n'auront à se concentrer que sur ces questions, sans se préoccuper des autres aspects techniques de la rencontre.

LA PRÉPARATION MENTALE DE L'ANIMATEUR

En plus de la préparation matérielle de la rencontre, l'animateur aura, dans sa planification, à tenir compte de plusieurs facteurs pouvant influencer la participation du groupe. Pour vous aider à revoir et à synthétiser les éléments qui font plus particulièrement l'objet d'une préparation mentale de l'animateur, nous avons regroupé ces éléments sous les deux aspects suivants:

1) les pièges à éviter;
2) l'utilisation des ressources.

1. Les pièges à éviter

Dans le but de synthétiser l'information relative à la planification, nous reproduisons ci-après, sous forme de pièges à éviter, quelques façons de faire de l'animateur. Nous groupons les éléments en fonction des deux étapes suivants:

- la préparation et de la planification;
- la conduite de la réunion.

PIÈGES À ÉVITER
LORS DE LA PRÉPARATION ET DE LA PLANIFICATION

PIÈGES	ÉLÉMENTS DE SOLUTION
1. Planifier sans tenir compte des participants.	1. Informer les participants et s'informer auprès d'eux des attentes de chacun avant de planifier (Grille n° 1).
2. Ne pas réussir à faire participer le groupe à la planification.	2. Même solution que pour 1. (Grille n° 1).
3. Construire de très beaux tableaux illisibles.	3. Vérifier, sous tous les angles possibles, la visibilité des caractères affichés dans la salle où se tiendra la réunion.
4. Tenir des réunions à date fixe avec les mêmes participants, au même endroit, selon un même plan d'étude.	4. Dans ces cas, varier les composantes fixes d'une réunion à l'autre (c'est-à-dire changer d'endroit, varier les techniques de travail, etc.).
5. Tenir une réunion parce qu'elle est prévue au calendrier, sans qu'il y ait de points précis à discuter.	5. Dans ce cas, il est préférable d'annuler la réunion.
6. Se retrouver en pleine réunion avec de l'équipement (enregistreuse, projecteur, etc.) défectueux.	6. S'assurer du bon fonctionnement des appareils AVANT la rencontre.

7. Planifier pour 50 personnes alors que le type de réunion exige la participation de 20 à 100 personnes.	7. Prévoir des salles disponibles pour y déménager s'il y a lieu (plus grandes ou plus petites).
8. Inviter une personne-ressource sans l'informer de ce qu'on attend d'elle.	8. Avant la réunion, discuter avec la personne-ressource des attentes des participants à son égard.
9. Aucun ordre du jour écrit ou même communiqué aux participants.	9. Communiquer aux participants et revoir avec eux tous les points à l'ordre du jour. (Voir section: l'ordre du jour).
10. Prévoir trop d'activités ou trop de contenu pour le temps dont on peut disposer.	10. Réduire le contenu ou faire travailler les participants en sous-groupes aux activités; faire une plénière.

PIÈGES À ÉVITER
LORS DE LA CONDUITE DE LA RÉUNION

PIÈGES	ÉLÉMENTS DE SOLUTION
1. Ne pas avoir suffisamment d'exemplaires de l'ordre du jour.	1. Faire imprimer un nombre suffisant d'exemplaires (10% de plus que prévu) pour en avoir toujours sous la main au besoin.
2. Placer les participants en rangées, comme s'ils venaient assister à un spectacle.	2. Disposer les tables en demi-cercle, en cercle ou de toute autre façon, de sorte que les participants puissent communiquer librement. (Voir tableau 2).
3. N'avoir rien prévu pour ceux qui arrivent avant l'heure.	3. Prévoir des lectures d'introduction pour ceux qui arrivent avant l'heure ou discuter avec eux de l'objet de la réunion.
4. Une introduction trop longue qui endort les participants.	4. Préparer une activité d'introduction dans laquelle les participants auront à s'engager le plus tôt possible.
5. Dépasser le temps accordé aux participants pour leurs interventions.	5. Nommer un responsable chargé d'intervenir lorsque le temps alloué est écoulé.

6. Concentrer ses interventions sur les seules affirmations d'un expert invité.	6. Si possible, inviter plusieurs experts ou demander à un expert d'aider les participants (pour leur expérience vécue en rapport avec le sujet) à devenir des ressources pour le groupe.
7. Faire une pause trop longue.	7. Limiter la pause et en fixer le début et la fin avec les participants.
8. Ne pas chercher à connaître les sentiments de certains participants, lorsqu'il y a conflit ou impasse.	8. Prévoir le temps nécessaire à un aparté dans la réunion lorsque ces situations se produisent.
9. Ne faire aucun compte rendu (écrit ou autre) de la réunion.	9. Nommer un responsable pour prendre en note les principales observations du groupe.
10. Négliger de faire le bilan et d'assurer le suivi d'une rencontre en n'organisant pas une séance d'évaluation à la fin de cette rencontre.	10. Évaluer et distribuer les mandats aux participants; prendre en note cette information. Communiquer avec les participants par la suite pour s'assurer de l'exécution des mandats.

2. L'utilisation des ressources

Dans la préparation et la conduite d'une réunion, l'animateur aura à utiliser un certain nombre de ressources qui lui seront utiles dans sa tâche. Aussi, doit-il savoir quelles sont les ressources à sa disposition, ce qu'il doit attendre de chacune d'elles et de quelle façon il pourra les utiliser au besoin.

Pour vous aider à répondre à ces questions, nous avons indiqué les diverses ressources mises à la disposition de l'animateur et nous les avons divisées en trois catégories, soit:

les ressources humaines (tableau 3);
les ressources techniques (tableau 4);
les ressources écrites et audiovisuelles (tableau 5).

Tableau 3: Pièges à éviter concernant l'utilisation des ressources humaines

Ressources humaines	Rôles	Conseils pratiques	Pièges à éviter
1. Participants	- Apporter leurs idées. - Prendre des décisions.	- Avertir les participants de ce qu'on attend d'eux.	- Attendre à la dernière minute pour rencontrer les participants.
2. Conférencier ou consultant	- Apporter l'information comme base de discussion.	- S'entendre sur les sujets à débattre et le temps dont on peut disposer.	- Ne pas limiter le temps alloué à un orateur. - Ne pas rencontrer les conférenciers avant la réunion pour clarifier les attentes du groupe.
3. Animateur	- Faciliter les activités. - Utiliser tout le monde.	- Donner des instructions claires (orales et écrites).	- Ne pas communiquer les buts de la rencontre. - Ne pas clarifier les attentes de chacun. - Tenir pour acquis que chacun sait ce qu'il a à faire sans en discuter préalablement.
4. Secrétaire	- Enregistrer les discussions.		
5. Bibliothécaire	- Préparer le matériel écrit et en faire la liste.		
6. Concierge	- Aider à placer le mobilier. - Fournir l'équipement nécessaire.		
7. Technicien en audiovisuel	- Vérifier et faire fonctionner les appareils audiovisuels.		

Tableau 4: Pièges à éviter concernant l'utilisation des ressources techniques

Ressources techniques	Rôles	Conseils pratiques	Pièges à éviter
1. Jeu de rôle	. Mettre en pratique de nouvelles habiletés. . Apprendre l'empathie. . Apprendre à anticiper.	- S'assurer que les jeux de rôles et de simulation sont le plus près possible du vécu des participants.	- Ne pas prévoir de temps pour désamorcer un jeu de rôles ou de simulation.
2. Simulation	. Apprendre par essais et erreurs, sans crainte de l'échec.	- Profiter du jeu de rôles pour faire faire des apprentissages par l'écoute.	
3. Exercices de prise de décision et de résolution d'un problème.	. Voir le pour et le contre avant d'agir. . Aider les personnes à conscientiser une prise de décision.		- Un partage inéquitable des responsabilités.
4. Enregistrement audio et vidéo	. Donner une rétroaction. . Observer le cheminement du groupe. . Enregistrer une discussion en vue d'une analyse.	- Vérifier le bon fonctionnement des appareils audio et vidéo avant la réunion.	- Pas assez d'appareils audio et vidéo pour le nombre de participants. - Des enregistrements trop longs.

Tableau 5: Pièges à éviter concernant l'utilisation des ressources écrites et audiovisuelles

Ressources écrites et audio-visuelles	Rôles	Conseils pratiques	Pièges à éviter
1. Étagère de brochures et de livres	. Apporter de nouvelles sources d'information. . Permettre de lire sur le sujet de la réunion et d'en faire la critique.	-Accorder un temps suffisant pour la lecture des documents.	-Faire parvenir le matériel avant la rencontre et présumer que chacun l'aura lu.
2. Articles de revues	. Apporter de l'information récente.	-Avoir autant d'exemplaires que de participants.	-Citations sans références.
3. Multimédia (livre, bande sonore, diaporama, etc.)	. Amorcer une discussion. . Présenter un exercice de résolution de problèmes.	-Faire un tableau des instructions.	-Articles contenant trop de termes techniques.
4. Instructions écrites.	. Permettre au groupe de "démarrer" à son rythme. . Clarifier les instructions oralement.	-Vérifier la compréhension des textes après un certain temps.	-Articles trop longs pour le temps dont on peut disposer.
5. Papier brouillon	. Griffonner - prendre des notes.	-Prévoir une personne-ressource près de l'étagère de livres pour répondre aux questions.	-Ne pas utiliser les lectures faites.
6. Recueils de poèmes et d'anecdotes	. Détendre l'atmosphère. . Résumer. . Illustrer un point.		

LA LISTE DE CONTRÔLE

Nous reproduisons ci-dessous, en guise de conclusion, une liste détaillée de tous les éléments dont l'animateur doit tenir compte au moment de la planification d'une rencontre. Cette liste est essentielle: elle permet à l'animateur de passer en revue tous les détails qu'il devra avoir à l'esprit lorsqu'il préparera sa rencontre à l'aide des grilles 1, 2 et 3.

Nous avons voulu que cette liste soit la plus exhaustive possible et pour en faciliter l'utilisation, nous avons regroupé les éléments qui la constituent sous dix rubriques, soit:

1) Publicité - Promotion - Avis
2) Ordre du jour et matériel essentiel
3) Responsabilités avant la rencontre
4) La salle de réunion
5) Équipement et mobilier
6) Fournitures et matériel
7) Budget
8) Au début de la réunion
9) Pendant la réunion
10) À la fin de la réunion et après celle-ci

1. Publicité - Promotion - Avis

		Responsable	Quand
_____	Avis - à qui?	_____	_____
_____	Lettre de convocation	_____	_____
_____	Plan pour se rendre à la réunion	_____	_____
_____	Appels téléphoniques	_____	_____
_____	Rencontre avec les médias	_____	_____
_____	Exemplaires des discours	_____	_____
_____	Exemplaires du plan de la réunion	_____	_____
_____	Photographies	_____	_____
_____	Rencontres personnelles	_____	_____
_____	Autres	_____	_____

2. Ordre du jour et matériel essentiel

_____	Exemplaires de l'ordre du jour	_____	_____
_____	Démarches avant la rencontre sur l'ordre du jour	_____	_____
_____	Impression des articles	_____	_____
_____	Compte rendu de la dernière réunion	_____	_____
_____	Rapports de comités	_____	_____
_____	Autres	_____	_____

3. Responsabilités avant la rencontre

_____	Instructions aux chefs de groupes	_____	_____
_____	Instructions écrites ou audio	_____	_____
_____	Personne-ressource?	_____	_____
_____	Observateurs?	_____	_____

_____	Hôte (accueil des participants)	_____	_____
_____	Secrétaire (compte rendu)	_____	_____
_____	Essais de l'équipement	_____	_____
_____	Visibilité des tableaux-affiches	_____	_____
_____	Fonctionnement des prises de courant	_____	_____
_____	Projection de films (contenu, durée)	_____	_____
_____	Autres	_____	_____

4. La salle de réunion

_____	dimensions	_____	toilettes
_____	prises de courant	_____	escalier
_____	prises pour microphones	_____	ascenseur
_____	acoustique	_____	thermostat
_____	portes	_____	accès au stationnement
_____	salle d'inscription	_____	téléphone pour recevoir des messages et pour appeler à l'extérieur
_____	location		
_____	moyens de transport		
_____	agencement du mobilier	_____	présentoir
_____	accès à la salle de réunion	_____	espace pour articles de journaux
_____	éclairage	_____	choix de la salle (couleur, esthétique de la salle)
_____	nom et téléphone du concierge	_____	autres

5. Équipement et mobilier

_____ tables (nombre, grandeur)
_____ chaises (nombre, confort)
_____ microphones
_____ magnétophone
_____ cassettes pour magnétophone
_____ magnétoscope
_____ vidéocassettes
_____ rallonge pour fils électriques
_____ rétroprojecteur
_____ tableau de papier
_____ tourne-disque
_____ disques
_____ cafetière
_____ tasses, lait, sucre
_____ appareil photo
_____ films
_____ crayons feutre

_____ projecteur à diapositives
_____ tableau - craies
_____ machines à écrire
_____ poubelles
_____ babillards
_____ coussins
_____ brosse à effacer tableau
_____ tables pour projecteurs
_____ cinéprojecteur
_____ écran
_____ autres

6. Fournitures et matériel

_____ cartons d'identification (noms des participants)
_____ crayons feutre (petits et gros)
_____ ruban à masquer
_____ trombones
_____ stylos
_____ ciseaux

_____ papier carbone
_____ articles de revues
_____ exemplaires du compte rendu
_____ livres
_____ papier de couleur
_____ dépliants

_____ agrafeuse et agrafes
_____ colle
_____ papier journal
_____ papier brouillon
_____ crayons

_____ fleurs et décoration
_____ affiches
_____ feuilles d'instructions
_____ indicateurs de direction
_____ craies (différentes couleurs)
_____ chemises cartonnées
_____ autres

7. Budget

Dépenses	Montants approximatifs
_____ lettres et timbres	_____
_____ appels téléphoniques	_____
_____ appels conférence	_____
_____ location d'équipement	_____
_____ location de la salle	_____
_____ papier et carton	_____
_____ crayons, stylo	_____
_____ service de secrétariat	_____
_____ transport	_____
_____ café, thé	_____
_____ photocopies	_____
_____ repas	_____
_____ salaires: technicien	_____
conférencier	_____
consultant	_____
_____ divertissement	_____
_____ décoration (fleurs, etc.)	_____
_____ reproduction: films	_____
vidéocassettes	_____
_____ autres	_____

	Revenus	Montants approximatifs
_____	droits d'inscription	_____
_____	vente de matériel	_____
_____	billets de repas	_____
_____	dons	_____
_____	vente de boissons	_____
_____	cartes de membres	_____
_____	autres	_____
_____		_____

8. Au début de la réunion

		Responsable
_____	agencement des chaises	_____
_____	chaises en surplus	_____
_____	tables en surplus	_____
_____	tableau à feuilles mobiles	_____
	écran, etc.)	
_____	fournitures (papier, crayons, etc.)	_____
_____	cendriers	_____
_____	eau, verres	_____
_____	thermostat	_____
_____	ouverture et fermeture des fenêtres	_____
_____	organisation des pauses	_____
_____	organisation de l'inscription	_____
_____	bonne visibilité des tableaux	_____
_____	distribution de l'ordre du jour	_____

_____	matériel supplémentaire (articles, photocopies, etc.)	_____
_____	insignes porte-nom	_____
_____	numéros sur les tables	_____
_____	fiches d'évaluation (nombre)	_____
_____	équipement audiovisuel en état de marche	_____
_____	autres	_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____

9. Pendant la réunion

		Responsable
_____	accueil, information, instructions aux participants	_____
_____	documentation et enregistrements	_____
_____	accueil des retardataires	_____
_____	activité d'évaluation	_____
_____	manipulation de l'équipement	_____
_____	manipulation des affiches	_____
_____	techniques particulières de participation	_____
_____	exposé de présentation	_____
_____	présentation des conférenciers	_____
_____	autres	_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____

10. À la fin de la réunion et après celle-ci

		Responsable
_____	recueillir le matériel inutilisé	_____
_____	retourner l'équipement emprunté	_____
_____	nettoyer la salle	_____
_____	remercier les aides	_____
_____	lire et analyser les fiches d'évaluation	_____
_____	préparer le rapport sur l'évaluation	_____
_____	poster le matériel pour le suivi	_____
_____	coordonner les activités de suivi	_____
	démarches - par téléphone	_____
	- par écrit	_____
_____	organiser la prochaine rencontre (s'il y a lieu)	_____
_____	acquitter les factures	_____
_____	collecter les recettes	_____
_____	cartes de remerciement	_____
_____	autres	_____

6. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION

NOTA:	Ne répondez qu'aux questions relatives au format d'apprentissage dans lequel vous travaillez.

- ENSEIGNEMENT COLLECTIF -

1. Au regard de la vérification des préalables au début de la session ou du cours, décrivez la procédure que vous vous proposez de mettre sur pied pour déterminer les apprentissages sur lesquels vous pouvez compter et ceux qui doivent être rectifiés.

NOTA:	Informez-vous auprès de votre personne-ressource afin de savoir s'il existe des tests d'évaluation diagnostique déjà rédigés.

2. Quelles sont les deux actions que vous devez accomplir avant de commencer votre exposé informel?

3. Planifier son enseignement consiste à l'organiser de manière qu'il produise les effets escomptés. Pour ce faire, rien de mieux que de planifier à l'avance ses intentions. Des cours donnés à la sauvette, l'improvisation, l'à-peu-près ont rarement donné des résultats mirobolants. Vous qui avez à guider des apprenants et à faciliter leur tâche, vous devez planifier vos activités de manière à optimiser les résultats escomptés.

   La méthode que nous vous proposons est fort simple et nécessite peu de temps. De plus, vous pouvez utiliser cet outil pour planifier à l'avance toutes vos leçons. Référez-vous à l'exemple donné et planifiez vos cinq premières leçons. Une méthode beaucoup plus complexe est proposée dans le module 19. Consultez-le.

OBJECTIFS	DÉMARCHE	MOYENS
Vérifier les acquis des participants au regard de la matière.	- Remettre les objectifs du cours aux adultes. - Faire un rappel sur les notions importantes du cours précédent. - Faire, s'il y a lieu, un rappel sur des notions préalables.	Test d'évaluation diagnostique

- APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ -

4. L'une des caractéristiques essentielles de l'apprentissage individualisé est de faire ressortir les différents rythmes d'apprentissage des apprenants. Quels sont les facteurs qui peuvent influencer le rythme d'apprentissage?

5. Les étapes essentielles de l'apprentissage individualisé, sont différentes de celles de l'enseignement collectif. Selon votre perception actuelle de ce format d'apprentissage, décrivez, en vos propres mots, les caractéristiques de celui-ci au regard des éléments suivants:

   a) L'aménagement de la salle.

   b) Votre mode d'intervention en cours d'apprentissage.

c) Les rôles que vous aurez à jouer.

d) Le dossier scolaire des adultes dont vous aurez la charge.

e) Les outils d'apprentissage.

f) L'évaluation des apprentissages.

6. Pour décrire plus précisément les divers éléments de la question précédente, la visite d'une classe s'impose. De préférence, choisissez une classe où l'on donne un enseignement dans la même discipline que celle où vous aurez à travailler. La visite devrait durer une journée. Sur la grille d'observation ci-jointe, notez vos commentaires au regard des divers éléments qui y figurent. Notez également tout autre élément qui vous semble pertinent. Dans les moments creux, s'il y en a, profitez de l'occasion pour vous informer auprès de formateurs et discuter avec eux de divers points qui suscitent chez vous des questions.

ÉLÉMENTS D'OBSERVATION	GRILLE D'OBSERVATION	
	MA PERCEPTION	QUESTIONS
- Aménagement de la salle		
- Mode d'intervention du formateur		

ÉLÉMENTS D'OBSERVATION	MA PERCEPTION	QUESTIONS
- Les rôles du formateur		
- Les caractéristiques psychosociales des adultes		

ÉLÉMENTS D'OBSERVATION	MA PERCEPTION	QUESTIONS
- Les outils d'apprentissage		
- L'évaluation des apprentissages		

ÉLÉMENTS D'OBSERVATION	MA PERCEPTION	QUESTIONS
- Autres éléments		

- ANIMATION DE GROUPE -

7. Quelles sont les caractéristiques des apprenants dont vous aurez la charge?

_____

_____

_____

_____

8. Quels moyens vous proposez-vous d'utiliser pour tenir compte des caractéristiques de votre groupe d'apprenants?

_____

_____

_____

_____

9. Indiquez, le type de réunion que vous aurez à conduire. Planifiez et organisez-la à l'aide des grilles prévues dans le présent module.

CORRIGÉ

2. Indiquer les objectifs d'apprentissage à début de chaque leçon.

   (Rappel des notions importantes de la leçon précédente.)

4. - Problèmes personnels
   - Mauvaise planification
   - Mauvaise gestion du temps
   - Absence de certaines connaissances ou habiletés préalables
   - Méthode de travail intellectuel inefficace
   - Difficultés d'apprentissage
   - Etc.

NOTA: Les questions 1, 3, 5, 6, 7, 8, et 9 appelant des réponses personnelles, vous êtes donc priés de vous adresser à votre personne-ressource pour évaluer vos réponses.

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 5

Pour une relation d'aide efficace
en cours d'apprentissage

Québec

MODULE 5

POUR UNE RELATION D'AIDE EFFICACE EN COURS D'APPRENTISSAGE

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 5.3

OBJECTIFS 5.5

1. INTRODUCTION 5.7

2. ATTITUDES FAVORISANT LA RELATION D'AIDE À L'APPRENTISSAGE 5.8
   A) L'empathie 5.8
   B) Le respect de l'autre 5.10
   C) L'authenticité (la congruence) 5.11
   D) La centration sur le concret et le présent 5.11
   E) La confrontation 5.14

3. TECHNIQUES À MAÎTRISER POUR UNE RELATION D'AIDE EFFICACE 5.15
   A) Le reflet simple 5.15
   B) Le reflet - élucidation 5.16
   C) La reformulation 5.17
      1. La reformulation - clarification 5.18
      2. La reformulation - résumé 5.21

4. CONCLUSION 5.24

5. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION 5.25

SOMMAIRE

Le succès des relations humaines repose en grande partie sur les attitudes que les personnes entretiennent les unes envers les autres. Les types de relations qui s'établissent dans la situation d'enseignement-apprentissage n'échappent pas à ces règles élémentaires de «bien-vivre». Le ***respect et l'acceptation inconditionnelle de l'autre****, l'****empathie****, l'****authenticité*** *sont à la base même de relations humaines satisfaisantes. Lorsqu'on parle d'un régime d'apprentissage individualisé où la majeure partie des interventions se font de personne à personne, le développement de ces attitudes devient, pour le formateur, une obligation. Ces remarques sont aussi vraies pour le régime d'enseignement collectif.*

S'ajoutent à ces attitudes fondamentales la ***capacité de se centrer sur le concret et le présent*** *de même que la* ***capacité de confronter*** *sereinement l'adulte.*

Quoique certaines de ces techniques soient naturelles chez plusieurs formateurs, mettre un nom sur celles-ci renforcera cette maîtrise, en rendant les formateurs plus conscients de leur action.

Ces attitudes se manifestent à travers la maîtrise de techniques d'intervention assez simples: le ***reflet*** *et la* ***reformulation****. Leur mise en pratique rapporte des bénéfices immédiats comme le montrent les exemples du présent module.*

OBJECTIFS

- *Déterminer certaines attitudes pouvant favoriser l'établissement et le maintien d'une relation d'aide en cours d'apprentissage.*

- *Définir les expressions suivantes: empathie, respect de l'autre, authenticité, rétroaction descriptive, confrontation.*

- *Distinguer entre eux les types d'intervention suivants: le reflet simple, le reflet-élucidation, la reformulation-clarification et la reformulation-synthèse.*

- *Décrire le rôle du reflet dans un dialogue.*

- *Décrire les rôles de la reformulation dans un dialogue.*

1. INTRODUCTION

Dans l'apprentissage individualisé, la plupart des interventions du formateur se font de personne à personne. Cela exige non seulement une bonne structure de l'intervention (nous en proposons un modèle dans le module 6), mais également que l'on soigne particulièrement la façon d'intervenir.

Tout est dans le style disent même certains. La manière d'intervenir et l'attitude du formateur comptent autant que sa compétence. Certaines études révèlent même que ce que les adultes recherchent le plus chez un formateur, ce sont des qualités telles que: la compréhension, la disponibilité, l'accessibilité, l'assurance d'être écouté et respecté ... La compétence est toujours importante, bien sûr, mais elle n'arrive pas en tête de liste.

C'est pourquoi, outre une bonne structure d'intervention, il nous faut également examiner ici certaines attitudes et techniques qui favorisent l'établissement et le maintien d'un climat de dialogue sain.

2. ATTITUDES FAVORISANT LA RELATION D'AIDE À L'APPRENTISSAGE

Pour mener à bien une intervention auprès d'un adulte, il vous faut manifester certaines dispositions ou adopter certaines attitudes. Voici cinq attitudes sur lesquelles se fonde en grande partie le succès de la relation d'aide à l'apprentissage:

A) l'empathie,
B) le respect de l'autre,
C) l'authenticité ou la congruence,
D) la centration sur le concret et le présent,
E) la confrontation.

N.B. - Nous ne ferons ici que brosser un tableau sommaire de ces attitudes ou techniques. Ceux qui voudraient en savoir davantage sur ces attitudes et techniques pourront se référer au module 21 qui traite de la formation à l'entrevue de suivi.

A) L'empathie

L'empathie est une attitude qui consiste à quitter provisoirement son cadre de référence (sa perception de la réalité) pour mieux saisir la perception de l'adulte. Il s'agit donc, pour acquérir cette attitude, de s'entraîner à percevoir la réalité à travers les yeux de l'autre.

En fait, être empathique, c'est se comporter un peu comme le témoin idéal d'une situation dans laquelle on est soi-même engagé. De plus, on distingue divers stades de l'empathie.

Le stade 0 où la personne juge des actions des autres sans pouvoir elle-même se mettre dans la peau de l'autre. Une telle personne est incapable de se "décentrer". À ce stade, il n'y a pas, à proprement parler, d'empathie.

Au stade 1, la personne parvient à se mettre dans la peau de l'autre, mais en projetant chez cette dernière ses propres sentiments ou schèmes de référence. Cette personne est incapable d'objectivité et finira toujours par dire que le point de vue de l'autre n'est valable que pour lui. On ne peut parler, à ce stade, que d'un début d'empathie.

Le stade 2 de l'empathie est caractérisé par la tendance à dire "tout le monde aurait fait la même chose à ta place". Cette personne a tendance à se voir agir à la place de l'autre et à résoudre les problèmes en termes de bonnes ou de mauvaises intentions. C'est pourquoi, à ce stade, on parle plus d'une "empathie de sympathie" que de véritable "compréhension empathique". La personne qui désire véritablement aider l'autre manque encore, à ce stade, de l'objectivité nécessaire à une aide efficace. À ce stade le sentiment qu'on éprouve n'est jamais loin de la pitié.

Ce n'est qu'au stade 3 qu'on peut commencer à parler de "compréhension empathique". La personne prend alors la place de l'autre, mais resitue les gestes, les sentiments ou les attitudes de l'autre dans une perspective sociale. La personne, à ce stade, a tendance à analyser les comportements d'autrui en se référant à des modèles reconnus. Elle dira, par exemple: "On est en droit de s'attendre de tout bon apprenant qu'il ..." Elle situera donc le comportement de l'autre par rapport à ces modèles et renverra cette image à l'autre.

La personne au stade 4 "compréhension empathique" ira encore plus loin et reconnaîtra à l'autre le droit de choisir ses propres valeurs et de décider pour elle-même. Elle sera capable de relativité. Elle placera également l'individu au-dessus de tout.

Au stade 5, qu'on pourrait qualifier d'"empathie parfaite", la personne est capable de considérer plusieurs points de vue à la fois. Elle cherche alors, en se mettant à la place de l'autre, à corriger toutes les interprétations que peut entraîner la position qu'elle occupe par rapport à la personne qu'elle aide. Cette personne pourra, par exemple, faire abstraction de son rôle de formateur et chercher à juger "sous le voile de l'ignorance", poussant ainsi la réciprocité le plus loin possible. Ainsi, cette personne s'assure-t-elle alors de se mettre à la place de l'autre, mais sans se projeter en elle ou projeter sur elle des modèles connus. Ce stade est rarement atteint. [1]

B) Le respect de l'autre

L'acceptation inconditionnelle de l'autre constitue une autre attitude fondamentale qu'il faut acquérir. Tout adulte a le droit d'être ce qu'il est; il a le droit d'être différent du formateur, comme le formateur a le droit d'être différent de lui. Ni le formateur, ni l'adulte n'ont le droit d'être moins que ce qu'ils peuvent être. En pratique, pour acquérir cette attitude, il faut éviter de confronter son système de valeurs avec celui de l'autre.

1. D'après RAINVILLE, Michel, Manuel pratique de formation à l'approche de Kohlberg. Carignan (Québec), 1979, pagination multiple. Document publié chez l'auteur.

C) L'authenticité (la congruence)

L'authenticité consiste dans la correspondance entre ce que le formateur éprouve intérieurement au cours d'une entrevue de suivi ou dans une relation d'aide à l'apprentissage et la manifestation de ces sentiments dans son comportement d'aide. Le formateur est donc congruent dans une intervention, lorsqu'aucun de ses sentiments en rapport avec la relation en cours ne demeure caché ni à lui-même, ni à l'autre personne. La communication de ces sentiments ou impressions personnelles doit cependant être de nature à favoriser sa démarche d'aide. Il peut arriver que la communication de ses expériences personnelles soit de nature à aider l'adulte, mais comme ce n'est pas toujours le cas, il faut user de discernement en cette matière.

D) La centration sur le concret et le présent

Dans son intervention, le formateur devra être concret, c'est-à-dire "centré" sur la difficulté ou le problème à résoudre en utilisant un langage clair plutôt qu'abstrait. Par ailleurs, il fera préciser à l'adulte tous les termes vagues et abstraits. De plus, il évitera les échanges de vues impersonnels en utilisant des expressions telles que "les gens"; "les autres", "on", etc. Il utilisera plutôt le "je" pour exprimer une réalité qui le concerne et parlera à l'indicatif présent plutôt qu'au passé, au futur ou au conditionnel. C'est ce qu'on appelle être centré sur le présent.

En somme, l'informateur donne de l'information sur ce qu'il ressent à l'égard des propos ou gestes de l'adulte, en utilisant le "je", qui a une valeur descriptive, plutôt que le "tu" qui, lui, a une valeur évaluative.

En examinant les quelques exemples de rétroaction descriptive et évaluative qui suivent, le formateur constatera facilement que celles-ci ne produisent pas le même effet chez son interlocuteur: la rétroaction descriptive favorise l'ouverture, alors que la rétroaction évaluative met l'interlocuteur sur la défensive.

RÉTROACTION DESCRIPTIVE	RÉTROACTION ÉVALUATIVE
"Je vois que tu sais effectuer correctement une règle de trois."	"Tu ne sais pas comment effectuer une règle de trois, à ton âge, tu devrais savoir ça..."
"Je constate que la soudure que tu viens d'effectuer n'est pas conforme aux normes prescrites".	"Tu travailles mal, tu ne sais pas comment tenir la torche à souder, ta soudure est mal faite."
J'observe que tu éprouves de la difficulté avec ton compte rendu, voudrais-tu qu'on en discute?	"Ton compte rendu est confus. Il n'y a rien à y comprendre; tu mêles les éléments d'information et ta critique personnelle. Tu dois rester objectif dans ta présentation des événements et tu interprètes tout le temps."

À ceux et à celles qui désirent acquérir une compréhension non seulement cognitive, mais pratique des habiletés, des principes et des méthodes à utiliser pour entretenir une relation d'aide efficace, nous recommandons chaudement le livre et les cahiers d'exercices publiés par Gérard Egan et cités dans la bibliographie.

E) La confrontation

Dans certaines circonstances, il peut être utile d'obliger l'adulte à faire face à certains de ses comportements ou attitudes pour faire ressortir certaines contradictions qu'il ne voit pas ou ne veut pas voir. Il ne s'agit pas d'un "combat de boxe", mais plutôt d'une technique qui permet de renvoyer à l'adulte l'image de son comportement à l'égard d'une réalité qu'il n'avait pas envisagée jusqu'alors ou refusait d'envisager. Cela lui permet d'évaluer l'adéquation ou l'inadéquation de ses gestes.

Cette confrontation peut ébranler plus ou moins l'adulte; c'est pourquoi ce type d'intervention doit être utilisé de façon exploratoire et progressive. Le formateur donnera alors une rétroaction descriptive plutôt qu'évaluative.

Techniquement, cette intervention suppose que le formateur utilise un langage qui soit concret et centré sur le présent. Pour explorer cet aspect de l'intervention, il lui faut poser des "questions ouvertes" et maîtriser les techniques de "reflet" et de "reformulation". C'est ce que nous allons examiner dans les pages qui suivent.

3. TECHNIQUES À MAÎTRISER POUR UNE RELATION D'AIDE EFFICACE

Considérant certaines des dispositions ou attitudes que le formateur doit manifester dans sa relation d'aide à l'apprentissage, il est possible de dégager certains types d'intervention pouvant l'aider à développer ces attitudes. Citons:

A) le reflet simple,
B) le reflet-élucidation,
C) la reformulation.

A) Le reflet simple

Le reflet simple est la reprise brève et évocatrice du sentiment communiqué verbalement ou non par l'adulte. Voici quelques exemples de reflets.

Devant un adulte qui semble tendu, le formateur qui explorerait cette inquiétude inexprimée au moyen de questions similaires aux questions suivantes ferait un reflet.

- "Qu'est-ce qui se passe, tu as l'air inquiet?"
- "Ça n'a pas l'air de bien aller".

Devant la moue expressive de l'adulte à qui l'on vient de communiquer les résultats d'une épreuve d'examen, la remarque suivante serait également un reflet:

- "T'as l'air déçu".

De même, faire remarquer à l'adulte que son comportement trahit ses sentiments par rapport à une tâche constitue un reflet.

- "Tu sembles avoir hâte de terminer."

Comme vous pouvez le constater, cette technique vise à renvoyer à l'adulte le sentiment que vous percevez ou croyez percevoir dans son attitude ou ses paroles. Refléter un état d'âme manifesté verbalement ou non a pour effet de réduire la tension ou l'anxiété vécue par l'adulte et de créer une atmosphère de confiance mutuelle de même qu'un sentiment d'accord favorables aux échanges de vues.

B) Le reflet-élucidation

Alors que le reflet simple se situe sur le plan des sentiments communiqués par l'adulte, le reflet-élucidation porte sur des sentiments ou des attitudes que l'on peut déduire de la communication ou de son contexte.

- "J'ai l'impression que tu n'a pas le goût d'en parler, est-ce que je me trompe?"
- "Je te sens désintéressé de tes études, est-ce bien cela?
- "Je pense que tu aimerais savoir ce que l'autre pense de toi, n'est-ce pas?"
- "Je te sens réticent à utiliser la méthode de travail que je te propose, est-ce que c'est ça?

Voici, à titre d'exemple, une intervention dans laquelle le reflet-élucidation est utilisé.

L'adulte a de la difficulté à résoudre un problème; il apporte au formateur une page "griffonnée". Il essaie de lui expliquer l'enchaînement de ses opérations mais n'y parvient pas.

(reflet-élucidation) Formateur - "J'ai l'impression que tu as de la difficulté à m'expliquer comment tu as résolu le problème."

Apprenant - "Attends un peu..."

(reflet-élucitation) + rétroaction descriptive) Formateur - "Je pense que si tu présentais chacune des étapes de la solution du problème de façon méthodique, tu n'aurais pas de difficulté à m'expliquer comment tu as résolu le problème. Est-ce que je me trompe?

C) La reformulation

Elle consiste à paraphraser la communication que vient de faire l'adulte de manière que celui-ci puisse la reconnaître. Il ne suffit pas d'approuver l'adulte en disant "oui", de temps à autre. Il faut plutôt faire en sorte que l'adulte comprenne que le formateur a compris. Le formateur doit donc faire la preuve qu'il a écouté et compris ce qui lui était communiqué. Si l'adulte se reconnaît dans la reformulation, il lui apparaît alors certain qu'il est en bonne voie de se faire comprendre, et par conséquent, il est amené à s'exprimer davantage sur ce qu'il a à dire. De plus, à partir de cette clarté nouvelle s'accroît sa confiance, car il se sent écouté et compris.

La reformulation utilise d'autres termes que ceux que l'adulte a utilisés, mais considérés par lui comme équivalents à ce qu'il a dit et qui ont pour effet de montrer un effort de compréhension de la part du formateur.

Les reformulations débutent souvent par des formules toutes faites:

- "À ton avis, donc..."
- "En d'autres termes..."
- "Tu veux dire que ..."
- "Ainsi, selon toi..."
- "Si je comprends bien, tu..."
- "Tu sais que..."

Il existe deux types de reformulation particulièrement utiles pour assister le formateur dans sa relation d'aide à l'apprentissage. Examinons-les.

1. La reformulation-clarification

Ce type de reformulation consiste à mettre en lumière et à renvoyer à l'adulte le contenu cognitif d'une conversation. Dans ce cas, le formateur doit être à l'écoute de façon à pouvoir repérer les éléments essentiels de la communication et éviter d'interpréter ceux-ci, risque qui consiste, précisément, à se tromper sur ce qui est essentiel.

Voici quelques exemples de reformulation-clarification:

INTERVENTION AVEC REFORMULATION-CLARIFICATION ET QUESTIONS OUVERTES

Apprenant - "Dans la phrase: "Les oiseaux ont volés vers leur nid", je suis sûr que le verbe voler prend un "s" à la fin."

(reformulation-clarification) Formateur - "À ton avis, le participe passé volé doit être écrit au pluriel."

Apprenant - "Oui, c'est ça."

(question ouverte) Formateur - "D'après toi, pourquoi le participe passé volé s'écrirait-il au pluriel?"

Apprenant - "Parce qu'il y a plusieurs oiseaux!"

(question ouverte) Formateur - "Bien sûr, il y a plusieurs oiseaux. Mais avec quel auxiliaire le verbe voler est-il conjugué?"

Apprenant - "L'auxiliaire avoir."

(question ouverte) Formateur - "Quelle est la règle à suivre pour accorder le participe passé volé conjugué avec l'auxiliaire avoir?"

INTERVENTION AVEC REFLET SIMPLE, REFORMULATION-CLARIFICATION ET QUESTIONS OUVERTES

L'apprenant est d'humeur maussade; depuis un bon moment il tente de résoudre un problème.

(reflet simple) Formateur - "T'as pas l'air de bonne humeur!"

Apprenant - "Ça marche pas c'te m.... affaire-là!"

(formateur centré sur le présent) Formateur - "Je suis là pour t'aider; explique-moi ce qui ne va pas."

Apprenant - "Quand j'ai à touver la valeur de "x" l'équation $2x^2 + 6x - 8 = 0$, j'arrive pas aux mêmes réponses que le corrigé."

(reformulation-clarification) Formateur - "Ainsi, les valeurs "x" que tu as obtenues ne correspondent pas à celles du corrigé".

Apprenant - "C'est en plein ça!"

(question ouverte) Formateur - "Comment t'y es-tu pris pour résoudre le problème?"

Apprenant - (L'adulte montre une page griffonnée; il manque de méthode). "Tout d'abord, j'ai fait ça puis après..."

2. La reformulation-résumé

La reformulation-résumé consiste à faire la synthèse du contenu cognitif ou affectif de plusieurs interventions de l'adulte. Elle vise à traduire, selon les termes mêmes du formateur, l'essentiel de ce que l'adulte a apporté dans la discussion qui vient de se terminer.

À la fin d'une intervention, le formateur pourra, par exemple, demander à l'adulte de résumer verbalement les notions acquises. Cela lui permettra de vérifier si ce dernier a compris ce qui vient d'être discuté. Attitude que nous croyons à la longue très méritoire, puisqu'elle aide l'adulte à avoir confiance en lui-même et en sa façon d'exprimer ses idées.

Une fois l'intervention de l'adulte terminée, le formateur nuancera les propos et apportera, s'il y a lieu, des rectifications à son résumé.

INTERVENTION AVEC REFLET SIMPLE ET REFORMULATION-RÉSUMÉ

L'adulte résume en ses propres mots (en tâtonnant et avec un peu de confusion) la conversation qu'il vient d'avoir avec le formateur.

(reflet simple) Formateur - "Je trouve que tu comprends l'idée principale de ce qu'on vient de discuter."

(reformulation-clarification) Formateur - "J'aimerais toutefois apporter quelques nuances à tes propos. Tu m'as dit que le verbe volé a pour auxiliaire le verbe avoir, est-ce bien cela?"

Apprenant - "Oui, c'est ça!"

(reformulation-résumé) Formateur - "Quand on veut accorder le participe passé volé employé avec l'auxiliaire avoir, il y a une manière de savoir s'il s'accorde ou non. Pas vrai?"

Apprenant - "Oui."

(suite de la reformulation-résumé) Formateur - "Si le complément d'objet direct est placé après le verbe, celui-ci ne s'accorde pas. Est-ce bien ça?"

Apprenant - "Oui."

(suite de la reformulation) Formateur - "Dans le cas présent, ce complément est-il placé avant ou après le verbe?"

Apprenant - "Après le verbe."

(suite de la reformulation) Formateur - "Oui, c'est bien ça. En conséquence, le participe volé ne s'accorde pas. Ai-je bien résumé ce qu'on vient de discuter?"

Apprenant - "Oui. Là, c'est clair."

Formateur - "Tant mieux! Maintenant pour taper un peu plus sur le clou, je te propose quelques exercices simples pour consolider ce que tu viens d'apprendre".

(L'adulte accepte d'un signe de la tête.)

Formateur - "Une fois que tu auras terminé, viens me revoir." (À la rencontre suivante, le formateur donnera une rétroaction descriptive, encouragera l'adulte à être persistant, le félicitera, etc.)

4. CONCLUSION

Tout cela paraît simple et aller de soi, mais dans la réalité, il en va tout autrement. Si nous admettons qu'écouter l'autre veut dire être capable de résumer ce qu'il vient de dire et obtenir son accord sur ce résumé, c'est une tâche exigeante dans laquelle ce qui vient de l'autre se heurte souvent à notre propre façon de voir les choses et se trouve en quelque sorte filtré par notre personnalité. Ce qu'on renvoie à l'autre est ainsi souvent très loin de ce qu'il a exprimé, même si on croit l'avoir compris.

Pour vous convaincre que cette habileté exige pratique et humilité, nous vous proposons en guise de conclusion, une expérience que Carl Rogers soumettait en 1951 aux lecteurs d'un article sur la communication.

Pour tester la qualité de votre compréhension, essayez la prochaine fois que vous serez en discussion avec quelqu'un (compagnon, compagne, ami, etc.) d'instituer la règle de discussion suivante: "Que chaque personne ne puisse s'expliquer elle-même qu'APRÈS avoir d'abord réexposé les idées et les sentiments de l'interlocuteur avec exactitude et à la satisfaction de celui-ci."[1] Donc, qu'avant de parler en son nom propre, il lui soit fait l'obligation d'avoir assimilé la position de l'autre.

À ce petit jeu, vous serez vite convaincu que l'écoute de l'autre exige une attention particulière. La pratique fréquente de ce petit exercice vous conduira cependant vers une maîtrise de plus en plus grande de cette habileté essentielle à toute relation d'aide efficace.

---

1. ROGERS, C., cité dans MUCCHIELLI, Roger. L'entretien de face à face dans la relation d'aide, Paris, Éditions ESF, 9e édition, 1983, p. 17.

5. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION

1. Définissez, en vos propres termes, les expressions suivantes:

a) compréhension empathique: _____

_____

_____

_____

b) respect de l'autre: _____

_____

_____

_____

c) authenticité: _____

_____

_____

_____

d) centration sur le présent: _____

_____

_____

_____

e) centration sur le concret: _____

_____

_____

_____

f) rétroaction descriptive: _____

_____

_____

_____

g) rétroaction évaluative: _____

_____

_____

_____

h) confrontation: _____

_____

_____

_____

2. Donnez un exemple de reflet possible pour chacune des situations décrites ci-après.

Situation A

Joanne, excédée, rature sa feuille avec rage, referme son cahier d'exercices, puis range ses livres. Finalement, elle sort une revue.

Reflet: _____

_____

_____

Situation B

Jean-Pierre revient d'un examen. Sans même connaître le résultat de cet examen, il affiche pourtant une "mine" qui en dit long. Il a l'air complètement découragé. Il devait réussir cet examen pour être admis au cégep. Il retourne lentement s'asseoir à sa place et s'absorbe dans ses pensées.

Reflet: _____

_____

_____

Situation C

Micheline prépare un examen de dictée. Elle repasse fébrilement son vocabulaire et ses règles de grammaire. Depuis le début du cours elle est venue vous voir à plusieurs reprises pour vous poser des questions de détail parfois insignifiantes. De plus, elle manifeste des signes de nervosité évidents, ce qui n'est pas habituel chez-elle. Finalement, elle se décide à venir faire signer son autorisation d'examen.

Reflet: _____

_____

_____

3. Quelle est la principale différence entre le reflet simple et le reflet-élucidation?

_____

_____

_____

_____

_____

4. Quand peut-on dire qu'une reformulation est réussie?

_____

_____

_____

_____

_____

5. Quelle différence y a-t-il entre une reformulation-clarification et une reformulation-résumé?

6. Quand doit-on utiliser la reformulation-résumé?

CORRIGÉ

Confrontez vos réponses avec les exposés du présent module ou discutez-en avec votre personne-ressource.

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 6

Modèle d'intervention
du formateur en
cours d'apprentissage

Québec

MODULE 6

MODÈLE D'INTERVENTION EN COURS D'APPRENTISSAGE

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE . . . . . .
OBJECTIFS . . . . . .

1. INTRODUCTION 6.7

2. LE DÉCODAGE DE COMPORTEMENTS EN APPARENCE ANODINS . . . 6.7

3. MODÈLE D'INTERVENTION DU FORMATEUR EN COURS D'APPRENTISSAGE 6.11
   A) La prise de contact 6.11
   B) La découverte du problème 6.12
   C) L'action 6.16
   D) La planifiction 6.17
   E) Le suivi 6.17

4. RECHERCHE - ACTION 6.19

5. GRILLE D'OBSERVATION DE LA PERSONNE-RESSOURCE 6.31

SOMMAIRE

On pourrait intituler le présent module «de l'importance de bien structurer son intervention auprès de l'adulte» tant le modèle d'intervention proposé ici s'impose par son évidence et sa facilité d'utilisation. On pourrait aussi comparer ce modèle d'intervention à un processus de résolution de problème. Mais laissons-le plutôt se présenter lui-même à travers ses diverses étapes.

On précise dans le présent module qu'il faut d'abord ***prendre contact*** *avec l'adulte et que pour réussir cette rencontre, il faut être attentif à certains comportements en apparence anodins, mais qui ont une influence considérable sur l'apprentissage. Il faut donc que le formateur s'entraîne à décoder à la fois le non-verbal et les indices verbaux fournis par l'adulte et prendre prétexte de ces signaux pour établir un bon contact.*

Ensuite, et c'est là l'étape la plus importante du modèle d'intervention proposé, il faut ***amener l'adulte à découvrir lui-même son problème*** *au moyen de questions ouvertes et en l'aidant à rectifier ses perceptions inadéquates.*

À la suite de cette étape, l'adulte devrait normalement ***prendre conscience*** *de son problème.*

Une fois le problème découvert et bien circonscrit, il s'agit de ***passer à l'action*** *en aidant l'adulte à* ***planifier la consolidation du nouvel acquis.***

Finalement, le formateur devrait vérifier, après un certain temps, l'efficacité des solutions retenues; c'est ce qu'on appelle le ***suivi.***

Après des explications détaillées et des exemples d'application du modèle d'intervention, des exercices d'intégration sont proposés.

OBJECTIFS

- *Aider efficacement les adultes en cours d'apprentissage, en utilisant une technique d'intervention structurée.*

- *Se sensibiliser à l'importance de percevoir et de décoder des comportements en apparence anodins.*

- *Établir les étapes de déroulement d'une intervention centrée sur l'adulte, et portant sur le contenu d'une matière donnée.*

- *À partir de situations données, élaborer une méthode d'intervention appropriée pour résoudre un problème soumis par un adulte.*

1. INTRODUCTION

Nous vous présentons ici un modèle d'intervention en cours d'apprentissage. Ce modèle est centré sur le contenu d'une matière donnée. Il peut avantageusement être utilisé dans un format d'apprentissage individualisé aisi que dans une intervention personnelle du formateur auprès d'un adulte dans tout autre format d'apprentissage.

Le modèle qui suit, vous propose, en somme, un mode d'intervention pour déceler précisément "ce qui ne va pas" chez l'adulte, et au besoin, aider ce dernier à résoudre ce problème. C'est une démarche rationnelle qui veut permettre de régler des difficultés d'apprentissage par l'observation. Les erreurs commises au cours de l'apprentissage sont, en effet, révélatrices de la situation d'apprentissage de la personne; elles permettront donc au formateur de diriger, d'orienter l'adulte vers la solution de son problème.

2. LE DÉCODAGE DE COMPORTEMENTS EN APPARENCE ANODINS

Avant d'intervenir auprès d'un adulte, il faut d'abord que le formateur s'exerce à percevoir chez celui-ci des comportements qui semblent de prime abord anodins ou insignifiants, mais qui peuvent, en fait, avoir plusieurs sens.

À partir d'observations, il est possible de donner un sens à ces comportements et d'en dégager les interprétations possibles. Cependant, au cours d'une discussion avec un adulte, il est important de s'en tenir aux faits, d'évaluer les perceptions que l'on a de ces faits et de vérifier continuellement les interprétations qu'on en tire.

Vous trouverez ci-après une liste de comportements observables ainsi que des interprétations possibles pour chacun d'eux. En s'appuyant sur ces interprétations, le formateur pourra vérifier auprès de l'adulte "ce qui ne va pas", puis ensuite travailler avec lui à la résolution d'un problème précis.

Bien sûr, la liste que nous proposons ici n'est pas exhaustive; elle présente plutôt les comportements qui posent des problèmes qui sont le plus souvent observés et en propose une interprétation sur laquelle l'intervention du formateur peut s'appuyer. À vous d'y ajouter vos propres interprétations.

L'OBSERVATION ET LE DÉCODAGE DES COMPORTEMENTS

OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS
1. L'adulte fait acte de présence et sort de la classe (Problème rencontré dans l'enseignement individualisé)	1. a) Il est fatigué. b) Il va travailler ailleurs. c) Il veut s'assurer qu'il recevra son allocation. d) Il est faiblement motivé. e) etc.
2. L'adulte vous demande de lui expliquer ce qui l'est déjà dans son guide d'apprentissage.	2. a) Il n'a pas fait d'effort. b) Il ignore comment organiser son travail. c) Il ne comprend pas le texte. d) Il a de la difficulté à dégager l'idée principale d'un texte. e) Le texte du guide n'est pas clair, cela insécurise l'adulte.
3. L'adulte griffonne, rêvasse.	3. a) Il a de la difficulté à se concentrer. b) Il est désintéressé. c) Il manque de motivation. d) Il a des difficultés dans la matière à étudier.
4. L'adulte s'absente trop souvent.	4. a) Il a un travail à temps partiel. b) Il manque de motivation. c) Il est malade.
5. Après une explication, l'adulte retourne à sa place; il revient un peu plus tard (ou le lendemain) et est encore aux prises avec la même difficulté d'apprentissage.	5. a) Il n'a pas reçu une explication suffisante. b) Il n'a pas certains préalables lui permettant de réaliser ses apprentissages (le formateur doit toujours y penser!). c) Il n'ose pas vous exprimer sa non-compréhension. d) Contact maladroit de la part du formateur; l'adulte a besoin de communiquer certaines inquiétudes plutôt que de recevoir des explications relatives à la matière.

OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS
6. L'adulte copie les réponses du corrigé dans son guide d'apprentissage sans faire un effort personnel de compréhension.	6. Il joue un jeu.
7. L'adulte vous dit: "Je n'aime pas les maudites mathématiques" ou "Je ne comprends rien"!	7. a) Il se sent dévalorisé. b) Il a de la difficulté à comprendre ce qu'il lit. c) Il veut se faire expliquer ce que le texte signifie.
8. L'adulte ne vous rencontre que pour obtenir une autorisation d'examen.	8. a) Il vous sous-utilise. b) Il est très autonome. c) Il ne veut pas que vous sachiez qu'il a des difficultés.
9. L'adulte échoue pour la troisième fois l'examen portant sur le même objectif.	9. a) Il organise mal son travail. b) Il éprouve de sérieuses difficultés d'apprentissage. c) Il veut aller trop vite. d) Il ne met pas suffisamment d'énergie dans son travail. e) Il a une mauvaise façon de travailler.
10. L'adulte demande une autorisation d'examen sans avoir réalisé ses apprentissages.	10. a) Il se croit vraiment prêt à passer l'examen. b) Il veut "s'essayer". c) Il a mémorisé ses apprentissages. d) Il n'a pas le temps. e) Il a écrit ses réponses dans un autre cahier qu'il n'a pas sous la main.
11. L'adulte prend connaissance du résultat de son dernier examen et ne dit pas un mot.	11. a) Son comportement non verbal peut vous indiquer son "état d'âme".

3. MODÈLE D'INTERVENTION DU FORMATEUR EN COURS D'APPRENTISSAGE

Dans l'enseignement, il est important de considérer aussi bien les erreurs que les bonnes réponses, car l'adulte vous informe, par ce moyen, de sa situation d'apprentissage et vous met sur la piste des interventions qu'il vous faut lui prodiguer. C'est aussi une occasion d'observer l'activité mentale qui sous-tend certains comportements.

Ainsi, plutôt que de voir dans les erreurs commises une négligence, une paresse ou de l'inattention, il semble plus positif de les considérer comme étant une étape normale du processus d'apprentissage.

Dans cet esprit, "dépanner" l'adulte en donnant sur le champ "les bonnes réponses" ou en expliquant de long en large, comme si l'on s'adressait à un groupe, ne saurait satisfaire le formateur. Celui-ci privilégiera plutôt une intervention centrée sur l'adulte, c'est-à-dire une intervention qui lui permettra d'observer les processus mentaux utilisés par l'adulte.

Afin de tenir compte de cette approche de l'apprentissage, nous vous proposons un mode d'intervention en cinq étapes.

A) 1re étape LA PRISE DE CONTACT

La plupart du temps la prise de contact ne durera que quelques instants; elle se manifestera par une attitude accueillante, un regard, un oui réceptif, etc. Toutefois, dans certains cas, vous devrez mettre à profit votre habileté à percevoir et à décoder des comportements en apparence anodins, comme nous vous l'avons signalé précédemment.

1) Les signes non verbaux

C'est souvent par son comportement non verbal que l'adulte vous livrera de l'information sur ce qu'il vit. Les signes non verbaux peuvent se manifester par un air désabusé, la fatigue, la nervosité, la rêverie, etc.

2) Le ton de la voix

C'est dans le ton de la voix, qu'on peut souvent percevoir les véritables sentiments de l'adulte, même s'ils demeurent inconscients pour celui-ci.

3) Le contenu en apparence anodin de certaines paroles

Les paroles expriment souvent de façon codée l'univers intérieur de l'adulte, (sentiment de dévalorisation, peur de l'échec, frustration, etc.). L'adulte utilisera souvent ces moyens détournés pour vous exprimer ses sentiments. Il les emploiera parce qu'il est partiellement ou complètement inconscient de ceux-ci ou parce qu'il lui est difficile de les exprimer sans détour. Il faut donc regarder derrière les mots.

B) 2e étape: LA DECOUVERTE DU PROBLEME

Cette seconde étape constitue le noeud de l'intervention et prend la plus grande partie du temps que dure l'intervention. Elle se subdivise en trois sous-étapes.

1. L'exploration du problème

Il s'agit ici d'explorer le problème afin de déceler le plus précisément possible où s'est glissée l'erreur dans le raisonnement de l'adulte.

Bien souvent, le formateur pourrait presque instantanément poser le diagnostic, formuler le problème et déballer l'explication devant un élève passif et ébahi! Toutefois, en agissant ainsi on croit gagner du temps, mais on en perd et le formateur doit bien souvent reprendre son intervention un peu plus tard, puisque le problème n'a pas été clairement perçu ou que l'on n'en possède que quelques éléments.

Le formateur pourra plutôt, dans un tel cas, utiliser avec profit des questions ouvertes en évitant, bien sûr, d'utiliser un ton de voix montrant de l'agressivité ou de l'impatience. Les questions ouvertes commencent par "Pourquoi", "Qu'est-ce que", "Qu'est-ce qui", "Comment", etc. Par exemple, si vous demandez à quelqu'un "Qu'est-ce que tu as fait hier?" la réponse sera sans doute plus longue que si vous lui demandez "As-tu travaillé hier?" Un autre exemple: "Où as-tu passé tes vacances?" au lieu de "As-tu passé de bonnes vacances?"

Voici d'autres exemples de questions ouvertes

- "Pourquoi as-tu effectué cette opération de cette façon?"
- "Pourquoi as-tu accordé ce verbe?"
- "Pourquoi as-tu tranché la pièce de viande avec ce couteau?"
- "Pourquoi as-tu ajouté de la crème à la sauce?"
- "Pourquoi as-tu utilisé une baguette en bronze pour souder ces deux pièces de métal?"
- "Comment es-tu arrivé à t'intéresser à la coiffure?"

Il convient de noter qu'on ne peut répondre à ces questions par "oui" ou par "non". En effet, celles-ci incitent l'interlocuteur à donner une réponse élaborée. Grâce à l'information livrée par l'adulte, le formateur sera en mesure de mieux évaluer la nature du problème.

Par la suite, le formateur pourra aussi reformuler les propos de l'adulte de façon à le soutenir dans son effort. La reformulation vise essentiellement à redire à l'aide d'autres mots et d'une manière plus concise ou plus explicite ce que l'adulte vient d'exprimer. De cette façon, on obtient trois résultats importants:

- le formateur est certain de ne rien introduire de différent qui soit sujet à interprétation dans la communication;
- l'adulte est certain, s'il se reconnaît dans la reformulation, de se faire comprendre et il est enclin à s'exprimer davantage;
- le formateur a montré qu'il a écouté et compris le message de l'adulte.

À ce propos, relisez le chapitre 3 du module 5 intitulé "Quelques techniques à maîtriser pour entretenir une relation d'aide efficace".

2. La rectification des perceptions inappropriées

La sous-étape précédente devrait enclencher la présente prise de conscience. Bien souvent, en essayant de nous fournir la justification de ses gestes, l'adulte la sentira floue ou incorrecte.

C'est à ce moment que débute vraiment votre travail d'expert sur le contenu. Il vous faut donc, à ce moment, percevoir dans ce qui est déjà connu de l'adulte ce qui pourrait l'amener à reconsidérer ses perceptions inappropriées. Il s'agit alors, bien souvent, d'utiliser des situations simples pour amener l'adulte à résoudre un problème plus complexe.

Exemple 1

Supposons qu'un adulte ait à résoudre le problème suivant:

$$\frac{1}{x} \quad \frac{1}{2} = 3$$

Utilisez un exemple du même type, mais plus simple, tel que:

$$\frac{1}{5} \times \frac{2}{5} = \frac{3}{5}$$

L'adulte qui sait calculer le commun diviseur est capable de résoudre ce type de problème simple. Vous pouvez alors vérifier sa compréhension à l'aide d'un autre problème numérique, mais cette fois, un peu plus complexe, tel que:

$$\frac{1}{4} + \frac{2}{3} = ?$$

Si l'adulte sait comment calculer le commun diviseur, il sera de nouveau en mesure de résoudre le problème. Le formateur lui demandera alors d'utiliser ce même savoir-faire pour résoudre le problème sur lequel il butait.

Si l'adulte ne sait pas comment calculer le commun diviseur, c'est une tout autre histoire! Le formateur vient alors de déceler une carence due à un manque de préalables. Il doit donc proposer à l'adulte une prescription pédagogique (évaluation formative) appropriée. Dans ce cas, il peut lui proposer, par exemple, une courte lecture sur le sujet accompagnée de quelques exemples de problèmes résolus, puis lui demander de résoudre quelques problèmes simples pour "se faire la main". Une fois cette tâche effectuée, il devrait être en mesure de résoudre le problème de départ.

3. <u>La nouvelle perception ou compréhension</u>

En fait, la nouvelle perception "sautera aux yeux" de l'adulte et lui apparaîtra simple et évidente, <u>à la manière d'une prise de conscience.</u>

C) <u>3ème étape:</u> L'ACTION

Le formateur vérifie ensuite si l'adulte est prêt à consolider ce nouvel apprentissage et s'il est motivé à le faire; ensuite, il passe à la 4^{e} étape.

Si l'adulte se sent déjà prêt à réaliser de nouveaux apprentissages, le formateur lui propose des exercices du même type, mais plus complexes. Il s'agit alors de lui faire percevoir la nécessité d'agir, et donc, de le motiver à consolider ce nouvel apprentissage.

D) 4e étape: LA PLANIFICATION

Le formateur éprouve la nouvelle compréhension de l'adulte et sa capacité de la mettre en application en lui proposant des exercices allant de simples à complexes. Les moyens utilisés doivent aussi permettre à l'adulte de vérifier si finalement son problème est résolu ou non.

E) 5e étape: LE SUIVI

Il s'agit d'effectuer une évaluation des activités proposées afin de vérifier si le problème est finalement résolu. Sinon, effectuez de nouveau la démarche proposée ci-dessus et reformulez des correctifs appropriés.

En résumé, l'intervention du formateur auprès de l'adulte comporte cinq étapes:

1. LA PRISE DE CONTACT ••••••••••

Décodez des comportements non verbaux en apparence anodins.
Ayez une attitude accueillante.

2. LA DÉCOUVERTE DU PROBLÈME••••••••••

Explorez le problème que l'adulte vous soumet à l'aide de questions ouvertes et de la technique de reformulation.

3. L'ACTION ••••••••••

Vérifiez si l'adulte est prêt à consolider ce nouvel apprentissage.

4. LA PLANIFICATION •••••••••

Proposez, s'il y a lieu, des exercices allant de simples à complexes.

5. LE SUIVI ••••••••••

Vérifiez si la prescription pédagogique a porté ses fruits.

4. RECHERCHE - ACTION

L'INTERVENTION DU FORMATEUR

Idéalement, les exercices proposés ici doivent être simulés. Pendant la simulation, une personne-ressource observera votre intervention et consignera ses observations sur la grille d'observation incluse à la fin de cette activité.

Si vous êtes seul, imaginez un dialogue entre un adulte et vous-même, puis notez sur la grille d'observation les questions que vous lui poseriez ainsi que ses réponses.

Effectuez l'exercice 1., en suivant chacune des étapes proposées. Comparez ensuite votre dialogue avec celui qui est proposé dans le corrigé. Les dialogues peuvent être dissemblables, nous en convenons; il est cependant important de retrouver dans chacune des étapes du dialogue, les éléments-clés du modèle d'intervention proposé.

Nous aimerions vous signaler qu'il était difficile d'imaginer des situations propices à ce genre d'intervention en formation professionnelle, compte tenu du fait que peu de plans de formation offrent, pour le moment, un format d'apprentissage individualisé. À ce propos, nous convions toutefois les formateurs en formation professionnelle à "jouer le jeu" et à réaliser au moins deux des exercices proposés. D'ailleurs, ces derniers sont, à notre avis, fort simples et ne nécessitent pas de connaissances particulières.

Faites l'exercice 1, puis vérifiez vos réponses à l'aide du corrigé ci-joint. Choisissez ensuite un autre exercice de la liste. Cet exercice devra être évalué par votre personne-ressource ou par un collègue expérimenté.

1. Un adulte se présente à vous et vous dit:
"Il y a sûrement une erreur dans le corrigé. Dans la phrase, "Il envoit une lettre", je suis certain qu'à la fin du mot envoit, ça prend un t et non pas un e."

1re étape: la prise de contact

2e étape: la découverte du problème

a) L'exploration du problème

Décrivez comment le problème a été décelé par l'adulte et par le formateur. Vous devez poser au moins une question ouverte et reformuler au moins une fois une réaction verbale de l'adulte.

b) La rectification des perceptions inappropriées

Servez-vous de ce que connaissait déjà l'adulte pour détruire une fausse perception ou un mauvais raisonnement.

c) La nouvelle perception ou compréhension

3e étape: l'action

Vérifiez les raisons qui motivent l'adulte à poursuivre ses apprentissages.

4e étape: la planification

Proposez à l'adulte des activités simples puis, au besoin, des exercices plus complexes.

5e étape: le suivi

Vérifiez la qualité des apprentissages. Si les apprentissages ne sont pas consolidés, proposez une autre prescription pédagogique.

2. Un adulte travaille avec acharnement depuis plus d'une heure à ce problème de mathématiques et n'arrive pas à la bonne réponse.

$$\frac{2}{5} + \frac{3}{2x} = ?$$

Il est un peu découragé et vient vous dire que "ça ne marche pas". Il désire que vous l'aidiez. Comment vous y prenez-vous?

3. Un adulte vient vous voir et vous dit:
"Il y a sûrement une erreur dans le corrigé. Dans la phrase, - (Les oiseaux ont volés de leurs propres ailes) -, je suis sûr qu'il faut un s à la fin du mot volés. Dans le corrigé, il n'y en a pas".

4. Un adulte vient vous voir avec un problème à résoudre en physique. Il désire calculer la valeur de la variable t d'un corps en chute libre à l'aide de l'équation:

$d = 1/2\ gt^2$

$g = 10\ m/s^2$ $\qquad$ $d = 200\ cm$

Sa difficulté à résoudre le problème provient du fait que, d'une part, il n'a pas converti la distance en mètres et que, d'autre part, il ne sait pas comment isoler la variable t.

Depuis un bon moment, l'adulte essaie d'arriver à la même réponse que le corrigé mais sans succès! Il vient vous voir, et vous dit: "Je pense que je vais laisser tomber mon cours de physique, c'est trop difficile."

5. Vous vous déplacez dans la classe, et vous observez un adulte qui prend des notes. Sa page est couverte de phrases qui, à ce qu'il dit, lui serviront de résumé en vue de préparer son examen. De prime abord, l'idée est très louable, sauf que celui-ci écrit textuellement des paragraphes entiers de son manuel. Par ailleurs, la page est littéralement couverte de phrases raturées ou écrites ça et là, à l'horizontale, en diagonale et à la verticale! Visiblement, cet adulte manque de méthode.

Comment vous y prendriez-vous pour montrer l'importance de bien disposer son texte?

Comment vous y prendriez-vous pour faire découvrir à l'adulte qu'il n'a pas la bonne façon de rédiger un résumé?

6. Un adulte bute sur un problème de chimie parce qu'il ne se rappelle pas comment effectuer une règle de trois. L'adulte vient vous voir et vous dit:
"C'est donc bien compliqué, c'te sorte de problèmes-là. On dirait que j'suis pas bon en chimie".
Le problème à résoudre est le suivant:
Un gaz occupe un volume de 10 litres à 300 K. Quel volume occupe-t-il à une température de 150 K si la pression demeure constante?

7. Ginette est une adulte particulièrement douée. Elle effectue l'un après l'autre les problèmes de son cahier d'exercices. Elle rallonge indûment son temps de formation en travaillant de cette façon. Vous savez pertinemment qu'elle pourrait escamoter quelques problèmes dans une série donnée sans que cela ne cause préjudice à la qualité de ses apprentissages.

Comment vous y prendriez-vous pour montrer à Ginette qu'elle doit réviser sa méthode de travail?

LES QUESTIONS OUVERTES

8. a) Écoutez une entrevue à la radio ou à la télévision et repérez les questions ouvertes ou fermées posées par des animateurs.

b) Exercez-vous avec une autre personne à poser des questions ouvertes.

c) Quelles sont les caractéristiques d'une question ouverte?

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 1

1re étape: La prise de contact

Formateur - "Oui (réceptif)
Adulte

2e étape: La découverte du problème

a) L'exploration du problème:

question ouverte

Formateur - "Pourquoi as-tu mis un "t" à la fin du mot?" (envoit)

Adulte - "Ce verbe-là, se conjuge comme le verbe "voir". Quand j'écrit "Il voit, le mot voit prend un t à la fin."

NOTA: Observez que l'adulte est obligé de préciser sa pensée à cause de la question ouverte que vous lui avez posée. Vous avez dans cette réponse, la nature du problème sur lequel bute l'adulte. Un autre adulte aurait pu vous livrer une autre réponse.

reformulation

Formateur - "Tu penses que le verbe voir peut te servir de modèle pour écrire correctement le verbe "envoyer."

Adulte - "Bien oui!"

b) La rectification des perceptions inappropriées

le "déjà connu"

Formateur - "Tu m'as dit que lorsque tu écris il voit, le mot voit vient du verbe voir. Est-ce bien ça?"

Adulte - "Oui."

Formateur - "À ton avis, ce verbe vient-il du verbe envoir ou envoyer?"

c) La nouvelle perception ou compréhension

La prise de conscience

Adulte - "... Ah! je pense que c'est plutôt envoyer."

Formateur - "Parfait! C'est un verbe qui se termine par er. Maintenant, comment vas-tu l'écrire à la troisième personne du singulier de l'indicatif présent?"

Adulte - "Correct, je vois mon erreur. Merci!"

3ème étape:

3e étape: L'action

La vérification des raisons qui motivent l'adulte à poursuivre ses apprentissages

Formateur - "J'aimerais te proposer quelques exercices simples pour t'aider. Il faut battre le fer pendant qu'il est chaud, n'est-ce pas? D'autant plus que ça va te permettre d'évaluer si ton problème est réglé! Pas vrai?"

Adulte - "D'accord..."

4e étape: La planification

Formateur - "Tiens, voici quelques verbes faciles. J'aimerais que tu les conjugues à la troisième personne du singulier de l'ndicatif présent: tournoyer, tutoyer, fossoyer, distribuer, apercevoir, pourvoir, déchoir.

Il y a d'autres verbes qui sont un peu plus difficiles à conjuguer parce que ce sont des exceptions. Essaye donc les cinq verbes suivants: mouvoir, savoir, prévaloir, asseoir, falloir. Utilise ton dictionnaire de conjugaisons."

5e étape: Le suivi

Formateur - "Une fois que tu auras terminé, viens me montrer ton travail. On regardera ça ensemble."

Adulte - "Ça va prendre du temps!"

Formateur - "Mais non, ce ne sera pas long. Autant régler ça tout de suite; ça t'évitera le même problème dans les prochaines leçons, n'est-ce pas?"

Adulte - "D'accord ..."

5. GRILLE D'OBSERVATION

NOTA:	La personne-ressource ou un collègue expérimenté utilisera la présente grille pour noter ses observations au cours de la simulation. Il est conseillé de faire suivre ces notes d'une discussion avec la personne-ressource pour évaluer vos forces et vos faiblesses durant l'intervention.

1re étape: LA PRISE DE CONTACT

1. Comment s'est-elle établie?

_____

_____

2. Combien de temps a duré cette étape?

_____

_____

2e étape: LA DECOUVERTE DU PROBLEME

a) L'exploration du problème

1. Le formateur a-t-il posé une ou plusieurs questions ouvertes?

_____

_____

2. Le formateur a-t-il reformulé correctement le propos de l'adulte?

_____

_____

b) La rectification des perceptions inappropriées

Le formateur a-t-il utilisé du "déjà connu" de l'adulte pour résoudre le problème?

_____

_____

c) La nouvelle perception ou compréhension

L'adulte a-t-il manifesté par un ou plusieurs signes verbaux ou non verbaux sa compréhension ou son incompréhension?

_____

_____

3e étape: L'ACTION

1. Le formateur a-t-il vérifié la motivation de l'adulte à consolider ce nouvel apprentissage?

_____

_____

2. Comment le formateur a-t-il soutenu la motivation de l'adulte à consolider ce nouvel apprentissage?

_____

_____

3. L'adulte a-t-il décidé lui-même de consolider ses apprentissages?

_____

_____

4e étape: LA PLANIFICATION

1. Le formateur a-t-il proposé une prescription pédagogique en rapport avec le problème?

2. Le formateur a-t-il proposé des activités allant de simples à complexes?

5e étape: LE SUIVI

1. Le formateur a-t-il donné une rétroaction relatives aux activités réalisées par l'adulte?

2. Le formateur a-t-il eu à donner une nouvelle prescription pédagogique à la suite de sa rétroaction?

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 7

Un tour d'horizon de
l'éducation des adultes
au Québec

Québec

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 8

Caractéristiques
des nouveaux inscrits

Québec

MODULE 8

CARACTÉRISTIQUES DES JEUNES ADULTES

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

AVERTISSEMENT

Il se pourrait que le portrait que nous avons esquissé de l'effectif scolaire particulier décrit dans le présent document apparaisse à certains fort négatif.

Nous voulons dissiper dès le départ cette impression. Si nous nous sommes attardés à des aspects négatifs, c'est qu'ils présentaient des problèmes pour plusieurs formateurs. Par ailleurs, cet effectif scolaire est fort attachant et montre, bien sûr, des aspects positifs. Nous avons donc plutôt voulu, dans le court texte qui suit, dresser un éventail de problèmes que le formateur est susceptible de rencontrer au contact de certains éléments de cet effectif de manière à éviter des écueils possibles.

Les données statistiques utilisées dans le présent texte proviennent à la fois du rapport du comité de la TREAQ (Table régionale de l'éducation des adultes du Québec) d'avril 1986 et des observations mêmes de l'auteur, alors directeur adjoint au Centre Saint-Michel de Sherbrooke.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 8.3

OBJECTIFS 8.5

1. INTRODUCTION 8.7

2. ÂGE MOYEN 8.9

3. BUTS 8.10

4. MOTIVATION 8.11

5. DÉVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL 8.12

6. DEGRÉ D'AUTONOMIE 8.13

7. ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES 8.14

8. MILIEU D'ORIGINE 8.15

9. DIFFICULTÉS ÉPROUVÉES 8.16

10. CONCLUSION 8.24

11. RECHERCHE - ACTION 8.25

SOMMAIRE

Le décrochage scolaire a modifié, ces dernières années, le visage de l'éducation des adultes et a posé à ce secteur de l'éducation des défis considérables.

De plus en plus de «jeunes adultes» qui ont abandonné leurs études pour diverses raisons réintègrent le monde de l'éducation à la faveur des plans gouvernementaux de réinsertion sociale. Beaucoup de ces «jeunes adultes» choisissent ainsi l'éducation des adultes pour reprendre et continuer leur formation.

Ce phénomène nouveau n'est pas sans causer quelques difficultés d'adaptation aux formateurs. Avec ce nouvel effectif, la fréquentation scolaire obligatoire se pointe le nez en éducation des adultes et certains traits qui caractérisent cet effectif nous obligent à modifier à la fois les comportements et les pratiques éducatives.

On dégage dans le présent module les traits caractéristiques de ce «jeune adulte» en termes d'âge, de buts, de motivations, de niveau de développement psychosocial, de degré d'autonomie, d'antécédents scolaires, de milieu d'origine ainsi que de difficultés scolaires.

Même si le «portrait-robot» peut sembler par moments grossier et même s'il s'appuie plus sur l'observation que sur des études démographiques rigoureuses, il offre néanmoins beaucoup de renseignements utiles pour le formateur souvent désarmé devant ce groupe d'apprenants. En effet, parallèlement à ce portrait le présent module propose différents scénarios d'intervention qui tiennent justement compte des difficultés rencontrées avec cet effectif scolaire.

OBJECTIFS

- *Se sensibiliser aux caractéristiques des «jeunes adultes» en formation générale.*

- *Connaissant les caractéristiques de cet effectif, décrire l'influence de celles-ci sur le rendement scolaire.*

- *Associer à chacune des difficultés d'apprentissage éprouvées par ces «jeunes adultes», un plan d'action approprié visant à résoudre celles-ci.*

1. INTRODUCTION

En 1984, le gouvernement du Québec mit sur pied un vaste plan d'insertion sociale et professionnelle des jeunes; il était alors pressé d'agir, afin de contrer l'ampleur du décrochage scolaire.

En 1985-1986, plus de 80% de l'effectif scolaire visé par le plan d'insertion avait choisi de poursuivre sa scolarisation au secteur des adultes. L'arrivée massive de ces jeunes adultes changea considérablement les réalités du monde de l'éducation des adultes.

De plus, ces jeunes adultes étaient soumis à la fréquentation scolaire obligatoire; cela allait entraîner de nouveaux comportements. On dut donc modifier les pratiques éducatives. Le rôle des divers agents d'éducation fut enrichi de façon à mieux répondre aux caractéristiques et aux besoins de cet effectif.

Quelles sont donc les caractéristiques de ces jeunes adultes? Le texte qui suit vise à les faire ressortir, ainsi qu'à mettre en évidence leurs incidences scolaires. Nous les analyserons tour à tour sous les angles suivants: l'âge, les buts, la motivation, le développement psychosocial, le degré d'autonomie, les antécédents scolaires et le milieu d'origine.

Par la suite, nous traiterons des difficultés éprouvées par cet effectif. Nous les grouperons selon six "diagnostics" et dresserons, pour chacune, un plan d'action qui en tienne compte.

TABLEAU 1: CARACTÉRISTIQUES DES JEUNES ADULTES		
	PROBLÉMATIQUE	INCIDENCES SCOLAIRES
1) LEUR ÂGE	- 55% ont entre 16 et 24 ans. - Perception autre du temps et de l'avenir.	- Souci d'efficacité et de productivité moins grand.
2) LEURS BUTS	- Plus de 50% "raccrochent" sans avoir préalablement d'objectifs personnels ou professionnels.	- Augmentation de la durée du stage de formation.
3) LEUR MOTIVATION	- Découle souvent de l'allocation supplémentaire.	- Difficulté à se motiver relativement au travail scolaire. - Agressivité à l'égard de l'école et à l'égard de ce qui pourrait "couper leur chèque".
4) LEUR DÉVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL	- Plus de 25% sont socialement considérés comme des décrocheurs. - Tendance à "profiter du système".	- Difficulté à respecter leurs engagements (retards, absences, plagiat, etc.).
5) LEUR DEGRÉ D'AUTONOMIE	- 50% de cet effectif est dépendant du système. - Image de soi négative (manque de confiance en soi). - Importance du "gang".	- Travail scolaire inorganisé ou mal organisé. - A la remorque du formateur; doit se faire confirmer souvent ses apprentissages.
6) LEURS ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES	- Antécédents scolaires difficiles - Image négative de l'école. - Échecs répétés.	- 24% vivent de nouveau de sérieuses difficultés d'apprentissage.
7) LEUR MILIEU D'ORIGINE	- Plusieurs proviennent de milieux sociaux économiquement faibles. - 62% vivent des problèmes personnels, financiers, familiaux, judiciaires, etc.	- Manque de disponibilité pour le travail intellectuel.

2. ÂGE MOYEN

a) Caractéristiques

Le nouvel objectif est en général beaucoup plus jeune que celui de 1984. Actuellement, plus de la moitié de celui-ci est âgé de 16 à 24 ans, et c'est sur le plan de leur perception du temps et de l'avenir, perception diamétralement opposée à celle des plus de 30 ans, que ce rajeunissement de l'effectif a un effet marqué. Le dicton anglais bien connu "Le temps, c'est de l'argent" ne veut plus rien dire. En fait, ces jeunes adultes ne voient plus la nécessité de se dépêcher, de terminer des études, car la fin de celles-ci signifie l'arrêt des allocations supplémentaires et un travail plus qu'incertain. Leur expérience de la société entraîne donc une nouvelle mentalité et on doit la reconnaître si on veut pouvoir intervenir efficacement auprès d'eux.

b) Incidences scolaires

En classe cet effectif se montre peu soucieux d'efficacité et de productivité, dans l'accomplissement de son travail. Rémunérée par le MMSR en fonction de l'assiduité scolaire, une partie de l'effectif reviendra à l'école pour y "faire son temps"! Il importe donc d'établir des critères minimaux de rendement; ceux-ci seront rapidement déterminés et serviront alors de balises.

3. BUTS

a) Caractéristiques

Autrefois, l'adulte était au coeur même de son projet éducatif; il avait décidé de reprendre les études après s'être fixé un objectif personnel ou professionnel. Actuellement, plus de la moitié du nouvel effectif "raccroche" sans avoir préalablement d'objectif professionnel. En fait, on est allé les chercher chez eux en leur vendant l'idée qu'un retour aux études allait améliorer leur situation financière actuelle (allocations supplémentaires) et future (possibilité accrue d'emploi). Cette amélioration de leur situation, ils n'y croient pas vraiment de sorte que le retour aux études n'a pas de sens pour eux, à moins qu'ils n'en découvrent l'utilité.

b) Incidences scolaires

À l'école, on note que l'absence d'objectif personnel ou professionnel a des incidences sur la durée du stage de formation. Le sous-rendement scolaire est souvent directement lié à cette absence d'objectif. On doit donc les aider à se fixer un objectif professionnel qui soit à la fois personnel et réaliste.

4. MOTIVATION

a) Caractéristiques

Ces jeunes adultes sont soumis à une nouvelle forme de fréquentation scolaire obligatoire. En effet, le montant de leurs allocations supplémentaires est proportionnel à leur assiduité scolaire. De plus, la motivation qui les anime au départ provient bien plus d'un besoin de survie financière que d'un besoin de croissance personnelle. On comprend donc que, pour certains, l'allocation supplémentaire risque d'être perçue comme une fin en soi, plutôt que comme un moyen de favoriser la scolarisation.

b) Incidences scolaires

La motivation à l'égard du travail scolaire est fragile. Il faut donc essayer de la susciter au-delà de l'allocation. Dans certains cas où les apprenants éprouvent de la facilité, le succès scolaire peut se révéler un puissant facteur de motivation. Toutefois, dans bien d'autres cas, il faudra chercher d'autres moyens d'émulation, tel le tableau d'honneur des sortants. Enfin, comme l'influence des autres apprenants joue un rôle prépondérant chez eux, il faudra favoriser le témoignage de certains des leurs particulièrement méritants; leur discours aura un effet bénéfique qu'il faudra cependant constamment animer.

5. DÉVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL

a) Caractéristiques

Plus du quart des jeunes adultes sont socialement considérés comme des décrocheurs; en classe, leur apathie aura tendance à refaire surface. Une autre partie de cet effectif est agressive à l'égard de l'école et de la société en général.

Souvent, certains d'entre eux ont des comportements de déviants, car ils ont tendance à profiter du système. De plus, leur conscience sociale n'est que peu développée. Toutefois, il est facile de les comprendre, car abuser l'aide sociale se révèle souvent, dans leur cas, la seule voie pour améliorer leur sort.

b) Incidences scolaires

Cet effectif a de la difficulté à respecter ses engagements: retards, départs hâtifs, absences, pauses prolongées, placotage, plagiat sont, chez eux, des comportements fréquents. De plus, à la manière de "grands enfants", ils ont de la difficulté à entendre des "non". Que leur chèque de prestations soit coupé à cause de leurs absences ou que leur échec soit dû à de mauvais apprentissages, ils réagissent en rejetant la faute sur les autres, plutôt que de se remettre en question.

On doit donc mettre en place un encadrement développant leur sens des responsabilités. Dans bien des cas, la confrontation, étape essentielle de la relation d'aide, rendra ces jeunes adultes plus conscients de leurs possibilités.

6. DEGRÉ D'AUTONOMIE

a) Caractéristiques

La moitié de ces jeunes adultes sont dépendants du système d'une façon ou d'une autre. Dans leurs cas, ce sont leurs parents et, ensuite, l'aide sociale qui ont régimenté leur vie. Ainsi, ils auront fait preuve de peu d'esprit d'initiative au cours de leur vie. De plus, ils seront craintifs à l'égard de toute situation nouvelle; ils préféreront ne pas essayer plutôt que de vivre un échec. L'image qu'ils ont d'eux-mêmes est négative; ils prétendent qu'ils veulent en sortir et, pour se valoriser, ils se fixent des objectifs professionnels irréalistes. Le "gang" est encore important pour eux et ils essaient, tant bien que mal, de se trouver une identité propre.

b) Incidences scolaires

Cet effectif est passif et manque d'autonomie en ce qui a trait au travail scolaire. Il est à la remorque du formateur et exige plus d'interventions que l'effectif plus âgé. On dit d'eux qu'ils organisent mal leur travail intellectuel. Par exemple, on note souvent une mauvaise utilisation du corrigé, une absence de lecture des consignes, une préparation aux examens inadéquate, etc.

Il importera donc, dans les interventions, d'accorder autant d'importance à la façon d'apprendre de l'adulte qu'au contenu de ses questions.

7. ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES

a) Caractéristiques

Une bonne partie de ces jeunes adultes ont connu des antécédents scolaires difficiles. Dans certains cas, ils entretiennent une image négative de l'école et n'y seraient pas retournés si on ne les avait pas incités à le faire. Dans d'autres cas, le tableau est plus sombre: ils viennent de la formation professionnelle ou encore, ils ont abandonné l'école très tôt. On y trouve donc une bonne partie des "laissés pour compte" du système d'enseignement des jeunes.

b) Incidences scolaires

Environ le quart de ce nouvel effectif vit de nouveau de sérieuses difficultés d'apprentissage. Il est possible de les aider en leur fournissant une rétroaction très précise sur leurs apprentissages. Toutefois, dans d'autres cas, lorsque les difficultés d'apprentissage sont graves, une réorientation vers une voie autre que celle de la scolarisation semble être la solution la plus réaliste. Malheureusement, les établissements de référence sont peu nombreux et souvent fermés.

8. MILIEU D'ORIGINE

a) Caractéristiques

Environ la moitié de ces jeunes adultes vivent de l'aide sociale. Leur situation financière difficile risque de gêner le bon fonctionnement de leurs études. Ainsi, l'emploi saisonnier ou occasionnel est souvent la cause d'une interruption plus ou moins longue de leurs études.

Cet effectif vient d'un milieu où l'école n'est pas valorisée et où l'on vit au jour le jour. Plusieurs de ces jeunes adultes pourront interrompre leur cheminement scolaire, car ils sont souvent "ballotés par les événements" en remettent constamment en question la poursuite de leurs études.

Enfin, environ 60% d'entre eux vivent des problèmes personnels de tout ordre. D'ailleurs, un changement profond dans leur vie personnelle est souvent à l'origine de leur retour aux études. Aussi, les problèmes personnels, familiaux, financiers et judiciaires ont-ils vite fait de refaire surface.

b) Incidences scolaires

Cet effectif ne voit pas l'importance de planifier son stage de formation. De même, il est peu enclin à l'introspection, ce qui fait qu'il aura de la difficulté à connaître les divers éléments qui peuvent différer la fin probable de leur stage.

De plus, l'efficacité de leur travail intellectuel sera souvent entravée par des problèmes personnels. Leurs progrès scolaires se feront en dents de scie, selon leurs capacités à vouloir réaliser des apprentissages scolaires.

9. DIFFICULTÉS ÉPROUVÉES

Nous avons regroupé les difficultés éprouvées par les jeunes adultes selon six diagnostics. De plus, nous avons fourni, pour chaque diagnostic, un plan d'action visant à résoudre ces difficultés.

DIAGNOSTIC 1

DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DUES À UN MANQUE D'ORGANISATION DU TRAVAIL INTELLECTUEL

Le jeune adulte a les aptitudes intellectuelles pour augmenter sa scolarité, mais il voit son rythme d'apprentissage ralenti par une mauvaise gestion de son temps et de son travail scolaire, ainsi que par une mauvaise utilisation des ressources de l'atelier (ses formateurs, ses compagnons de travail, le matériel didactique, etc.)

Plan d'action

- Repérer les comportements qui entravent l'efficacité du travail intellectuel.
- Intervenir autant sur la façon d'apprendre que sur le contenu de l'apprentissage.
- Faire suivre à l'adulte un cours portant sur les méthodes de travail intellectuel.

DIAGNOSTIC 2

DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DUES À UN MANQUE D'APTITUDES INTELLECTUELLES

Le jeune adulte a un rythme d'apprentissage très lent (environ trois fois plus lent que le rythme moyen); de plus, il essuie des échecs répétés et montre une incompréhension évidente pour la matière. Bien souvent, bien qu'il n'ait pas les aptitudes intellectuelles pour obtenir son diplôme d'études secondaires, et qu'il éprouve des difficultés d'apprentissage très graves, il s'entête à vouloir poursuivre ses études.

Plan d'action

- Trouver le niveau de scolarité "atteignable" par l'adulte.
- Adresser l'adulte au conseiller en information scolaire ou bien à un conseiller d'orientation afin de modifier, s'il y a lieu, le profil de formation de celui-ci en tenant compte de ses forces et de ses faiblesses ou entamer, s'il y a lieu un processus de réorientation vers une autre voie que celle de la scolarisation.

DIAGNOSTIC 3

DIFFICULTÉS D'ADAPTATION SCOLAIRE OU DE DISCIPLINE PERSONNELLE

Le jeune adulte pourrait réussir à se scolariser davantage, mais il ne le veut pas vraiment. Il aura des difficultés à s'imposer une discipline personnelle: il sera souvent absent de la classe (retards, pauses prolongées, départs hâtifs, etc.) et utilisera différents subterfuges pour éviter de faire face aux difficultés (mensonges et plagiat).

Plan d'action

- Intervenir de façon à responsabiliser l'adulte.
- Établir des ententes orales ou écrites entre l'adulte et le formateur en cernant le problème et en retenant une solution réaliste et aux effets observables; de plus, il importe d'indiquer à l'adulte les conséquences du respect et du non-respect de la solution retenue.
- Adresser certains adultes à la direction, qui idéalement utilise le même moyen, mais de façon ultime, afin de responsabiliser l'adulte.

NOTA: Les principes de la thérapie de William Glasser nous semblent très appropriés pour traiter ces difficultés et pour favoriser la responsabilisation de l'adulte.

DIAGNOSTIC 4

DIFFICULTÉS PSYCHOLOGIQUES PERSISTANTES

Le jeune adulte ne peut pas s'adonner à un travail intellectuel parce qu'il a des problèmes psychologiques persistants. Il est souvent sous l'effet de médicaments et a un dossier psychiatrique qui révèle des difficultés qui perdurent. La toxicomanie et l'alcoolisme, lorsqu'ils entravent vraiment le travail intellectuel, font partie de cette catégorie.

Plan d'action

- Suspendre le stage de formation de l'adulte.
- Trouver les ressources existantes dans le milieu et en informer l'adulte.
- Établir les conditions de reprise de stage de formation (s'il y a lieu).

DIAGNOSTIC 5

DIFFICULTÉS PERSONNELLES PASSAGÈRES

Le jeune adulte est momentanément incapable de fonctionner à cause de problèmes personnels ou psychologiques liés à un événement particulier. Après un certain temps, son travail scolaire risque fort de revenir à ce qu'il était avant la période de crise.

Plan d'action

- Trouver les ressources existantes dans le milieu et en informer l'adulte.
- Proposer, plus ou moins fortement, une suspension momentanée du stage de formation.

DIAGNOSTIC 6

DIFFICULTÉS DE MOTIVATION

Le jeune adulte a de la difficulté à entretenir sa motivation dans l'accomplissement de son travail scolaire. Sa motivation est insuffisante et la monotonie du travail en atelier amène chez lui une lassitude qui se traduit par divers comportements: rêveries, ralentissement du rythme d'apprentissage, absentéisme, abandon.

Plan d'action

- Susciter ou entretenir la motivation de l'adulte en l'aidant à:
  - se fixer un objectif professionnel personnel et réaliste;
  - gérer son plan de formation.
- Lui proposer une technique d'émulation en l'aidant à découvrir ce qui le motive et ce qui lui fait perdre sa motivation.
- Lui apprendre à se récompenser à la suite de l'atteinte d'un comportement recherché.
- Utiliser le témoignage de certains de ses compagnons particulièrement méritants.

Bien sûr, plusieurs autres diagnostics pourraient être posés à propos de cet effectif, mais les six que nous proposons au formateur permettent à celui-ci de s'attaquer en priorité aux problèmes les plus urgents et aux problèmes qui semblent les plus répandus parmi ces jeunes adultes.

Ces diagnostics supposent la mise en place de plans d'action qui touchent aussi bien le groupe que les personnes qui le composent. Il nous apparaît donc clair, qu'il faut intervenir à ces deux niveaux à la fois; des moyens d'intervention exclusivement individuels ou entièrement centrés sur les besoins du groupe se révéleraient incomplets.

10. CONCLUSION

Les caractéristiques de ces jeunes adultes ne sont pas que négatives. Ces apprenants sont jeunes, spontanés et sympathiques. Dans certains cas, leur dépendance à l'égard du formateur peut même les rendre très attachants. Toutefois, on doit les décrire comme étant "moins adultes" et en tenir compte dans nos pratiques éducatives.

Nous croyons qu'en général ces jeunes adultes ont besoin d'un encadrement fort qui puisse les aider à vivre avec succès leur retour aux études. Toutefois, cet encadrement devra progressivement s'assouplir et viser à développer la prise en charge personnelle.

Fournir au départ à ces jeunes adultes un encadrement trop ouvert risque de les laisser à eux-mêmes. De même, conserver un encadrement trop fermé, alors que l'adulte devient de plus en plus capable de faire des choix positifs pour lui et pour les autres, entravera sérieusement le développement de ses capacités à s'autogérer.

Voilà le défi qui se présente à nous. Offrir une vraie seconde chance à ces jeunes adultes en adoptant nos pratiques éducatives à leurs besoins véritables.

11. RECHERCHE - ACTION

1. RECHERCHE INDIVIDUELLE

Dans otre centre de formation, ces jeunes adultes sont-ils présents? Si oui, informez-vous auprès de votre personne-ressource des moyens mis en place pour tenir compte des problèmes qu'ils soulèvent.

_____

_____

_____

_____

_____

2. RECHERCHE-ACTION D'UN GROUPE DE FORMATEURS

Périodiquement, dans votre centre de formation, se tiennent des réunions de formateurs. Pourquoi ne pas en profiter pour "mettre sur la table" les problèmes que posent ces jeunes adultes?

Pour qu'une discussion soit fructueuse, il ne suffit pas de signaler un problème à l'attention de ses collègues; encore faut-il que le problème que l'on veut explorer soit examiné à fond. Pour ce faire, nous vous proposons la démarche suivante:

a) Décrire la situation actuelle (observer, énumérer les différents facteurs qui la constitue).

b) Décrire la situation désirée (se faire un modèle idéal).

c) Donner les raisons pour justifier la situation désirée.

d) Définir et décrire les actions à entreprendre pour modifier la situation indésirable (moyens, méthodes, étapes à suivre, etc.).

e) Trouver les facteurs extérieurs susceptibles de contrecarrer la mise en application du plan d'action (prévoir les difficultés).

f) Rédiger le plan d'action.

g) Prévoir des mécanismes d'évaluation.

h) Mettre en oeuvre le plan d'action.

i) Évaluer les résultats.

j) Modifier au besoin le plan d'action.

3. ÉTUDE DE CAS

Luc a décidé d'augmenter son niveau de scolarité en 1983-1984 en s'inscrivant aux cours du soir. En 1984-1985, il est devenu admissible au programme Rattrapage scolaire.

COMPORTEMENTS OBSERVÉS

- rythme d'apprentissage lent (2 fois le rythme moyen);
- échecs fréquents, notamment en orthographe et dans les problèmes écrits en mathématique;
- manque d'autonomie: il lui arrive de copier le corrigé et il est constamment à la remorque du formateur;
- manque de méthode de travail intellectuel: il travaille de façon désordonnée et il est réfractaire aux conseils pouvant l'aider à améliorer sa façon de travailler;
- ses difficultés de compréhension le rendent agressif.

I - Individuellement, poser un diagnostic.
II - En sous-groupes, se mettre d'accord sur le diagnostic à poser.
III- Individuellement, proposer un plan d'action.
IV - En petits groupes, comparer les différents plans d'action et en retenir un.

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 9

Responsabilités
du formateur dans
l'apprentissage individualisé

Québec

MODULE 9

RESPONSABILITÉS DU FORMATEUR DANS L'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 9.3
OBJECTIFS 9.5

1. INTRODUCTION 9.7

2. REGROUPEMENT DANS UNE MÊME "CLASSE", AUTOUR D'UNE MÊME DISCIPLINE D'ADULTES AYANT UNE FORMATION DE BASE DIFFÉRENTE 9.8

3. RYTHME D'APPRENTISSAGE VARIÉ 9.9

4. INTERVENTION PERSONNALISÉE 9.10

5. OUTILS D'APPRENTISSAGE 9.11

6. ÉVALUATION DES SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE 9.12

7. PRÉALABLES ET TEST DIAGNOSTIQUE 9.13

8. ÉVALUATION FORMATIVE 9.15

9. SUIVI DE LA FORMATION 9.16
   A) Les apprenants à temps plein avec allocation de formation 9.16
   B) Les autres apprenants à temps plein ou à temps partiel 9.17

10. ACCUEIL 9.18

11. RODAGE 9.19

12. "TRACASSERIES" ADMINISTRATIVES 9.20

13. CONCLUSION 9.21

14. RECHERCHE - ACTION 9.23

SOMMAIRE

L'apprentissage individualisé modifie l'image traditionnelle que l'on se fait du rôle de l'enseignant. En effet, le regroupement dans une même salle de classe d'adultes ayant une formation de base différente et correspondant, la plupart du temps, à tout le programme du secondaire dans une discipline particulière, exclut l'exposé magistral pour tout le groupe, les exercices dirigés s'appliquant à toute la classe.

L'intervention de l'enseignant, appelé dans ce contexte formateur, se fait non seulement sur un mode individuel, mais surtout sur un mode personnalisé. Les responsabilités sont alors différentes et de tels regroupements exigent une plus grande polyvalence.

Le rôle du formateur devient alors plus celui d'un guide de l'apprentissage que d'un dispensateur de connaissances. En effet, le matériel didactique «autosuffisant» décharge l'enseignant d'une grande partie de son rôle d'informateur au profit de l'encadrement des apprentissages. Il interviendra donc aussi souvent sur la façon de travailler de l'adulte et sur ses difficultés d'apprentissage que sur la matière elle-même.

Dès le début, son rôle déborde les limites traditionnelles de l'action de l'enseignant, puisqu'il doit voir à l'accueil des adultes par des activités qui favorisent la création d'un climat propice à l'apprentissage et fournissent à l'adulte une information appropriée sur son nouveau rôle d'apprenant.

Une autre de ses nouvelles responsabilités consiste à «roder» les adultes, c'est-à-dire à les initier à la façon particulière de travailler dans l'apprentissage individualisé.

*Au cours de l'apprentissage, l'essentiel de ses responsabilités va à l'encadrement des apprenants. Depuis la vérification des préalables au moyen de tests diagnostiques, jusqu'à l'**évaluation sommative à interprétation critériée** qui a pour but d'attester la réussite des apprentissages de l'adulte, c'est principalement un rôle d'évaluateur qu'on exige de lui. À l'éducation des adultes, ce rôle est particulier. Il s'agit non pas de classer les personnes, mais plutôt de pratiquer un type d'évaluation qui facilite l'apprentissage, soit l'**évaluation formative**.*

En fait, ce type particulier d'évaluation est plus une technique d'encadrement de l'apprentissage qu'une méthode de classement des personnes. Elle repose sur l'acquisition d'une méthode d'intervention efficace et sur une modification des valeurs liées à l'éducation.

Le présent module, qui, en fait, sert d'introduction à d'autres modules, traite de ces différentes questions.

OBJECTIFS

- *S'informer des règles de son centre de formation relatives à l'évaluation diagnostique, à l'évaluation formative, au suivi de la formation, à l'accueil et au rodage.*

- *Relever les diverses responsabilités que le formateur doit assumer avant, pendant et après l'apprentissage.*

- *Relever les diverses tâches administratives dont le formateur doit s'acquitter.*

1. INTRODUCTION

De nombreux services d'éducation des adultes offrent à l'effectif de la formation générale un régime d'apprentissage individualisé.

L'avantage de cette formule? Permettre à un adulte l'accès au centre dès qu'un autre adulte a terminé son profil de formation. En pratique, un nouvel apprenant n'entre pas dans le centre de formation quand un autre le quitte. Il s'écoule parfois quelques semaines avant qu'un nouvel accueil ait lieu, mais le régime d'apprentissage individualisé offre en général plus de souplesse qu'un régime d'entrée et sortie à date fixe. Chaque centre de formation a ses propres règles relatives à l'accueil.

Ce format d'apprentissage présente des caractéristiques fondamentales. Les pages qui suivent décrivent les plus importantes. Cela vous permettra, nous l'espérons, de mieux circonscrire les responsabilités du formateur dans l'apprentissage individualisé.

2. REGROUPEMENT DANS UNE MÊME "CLASSE" AUTOUR D'UNE MÊME DISCIPLINE, D'ADULTES AYANT UNE FORMATION DE BASE DIFFÉRENTE

Examinons d'abord les conséquences que crée le regroupement d'apprenants ayant une formation de base différente dans une même classe: c'est là une des principales contraintes exercée sur la tâche du formateur. Dans la pratique, cela signifie, par exemple, qu'en mathématique, on trouvera dans une même salle de classe des adultes inscrits à des cours différents du programme du secondaire. Il en est de même, évidemment, dans les autres disciplines. Comme vous pouvez vous en douter, chaque intervention du formateur portera donc pratiquement sur une matière différente, d'où la grande polyvalence exigée de celui-ci.

3. RYTHME D'APPRENTISSAGE VARIÉ

Une autre des conséquences de l'apprentissage individualisé peut être observée dans la multiplicité des rythmes d'apprentissage à l'intérieur d'une même salle de classe. Le formateur doit adapter ses interventions: il rencontre des personnes de milieux différents qui ont des acquis variés et des difficultés variées.

Une des manières d'apprécier le rendement scolaire d'un adulte consiste à observer le temps réel que celui-ci consacre à son apprentissage par rapport au temps qu'il aurait effectivement besoin d'y consacrer[1]. Toutefois, dans un tel contexte, le formateur doit s'assurer que le facteur temps ne devienne pas le seul critère sur lequel on puisse juger l'apprenant. Il se peut, en effet, qu'un rythme lent ne soit qu'une conséquence des difficultés d'apprentissage de l'adulte. Avant d'axer toute votre intervention pédagogique sur ce facteur, il faut vous assurer de ce qu'il montre réellement: lenteur indue, préalables insuffisants, difficultés passagères ou chroniques.

En effet, l'apprenant qui a besoin de plus de temps pour réaliser des apprentissages n'est-il pas celui qui n'a pas réalisé les apprentissages préalables nécessaires? Lui donner plus de temps sans lui faire effectuer ces apprentissages préalables serait le condamner à maintenir un rythme lent[2].

1. D'après CARROLL, J.B., A World of School Learning. Teacher College Record, 1963.
2. D'après BLOOM, B.S., Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire. Paris, Fernand Nathan, 1979, 270 p.

4. INTERVENTION PERSONNALISÉE

L'apprentissage individualisé mise sur la qualité des outils d'apprentissage mis à la disposition de l'apprenant ainsi que sur la qualité du soutien fourni par le formateur. Dans ce contexte, on fournit à l'apprenant des textes, guides d'études, modules et divers autres moyens qui constituent les principaux instruments de son apprentissage. Comme il arrive fréquemment que les manuels et guides d'apprentissage mis à la disposition de l'apprenant ne présentent pas toujours une analyse détaillée des notions à apprendre, qu'ils respectent davantage la logique de la discipline que la séquence d'apprentissage et qu'ils supposent souvent la connaissance de notions préalables, le formateur devra pallier ces lacunes en intervenant personnellement auprès de chaque adulte. Compte tenu des différences individuelles de formation et des attitudes variées de l'apprenant au regard de l'apprentissage, le formateur doit être à l'écoute de chacun pour repérer précisément ses difficultés d'apprentissage, l'aider à acquérir des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage, le motiver et lui proposer des méthodes de travail efficaces. Le rôle du formateur ne consiste donc pas ici principalement à transmettre des connaissances, mais plutôt à orienter l'apprentissage et à dépister les problèmes qui entravent son bon fonctionnement, son développement, etc.

L'intervention personnalisée multiplie les occasions de discuter sur des sujets autres que la matière à étudier. Certains apprenants désireront connaître votre opinion sur leurs objectifs de formation, sur la résolution d'un problème personnel, sur un événement d'actualité, etc. Il ne faut donc pas hésiter à émettre ses opinions et à confronter ses valeurs. De ce point de vue, vous êtes en situation d'apprentissage au même titre que l'apprenant. Il faut profiter de cette occasion pour enrichir votre perception de l'univers des apprenants. Une raison de plus d'affirmer de nouveau que "Les adultes, c'est toujours pareil!".

5. OUTILS D'APPRENTISSAGE

Dans l'apprentissage individualisé, il n'y a pas que les rôles du formateur qui soient différents, les outils d'apprentissage doivent l'être aussi: l'apprenant s'auto-instruit à l'aide d'outils d'apprentissage de type "autosuffisant".

Il ne faut cependant pas confondre l'expression "outils d'apprentissage autosuffisants" avec des outils d'apprentissage de type "cours programmé". La rédaction de ces derniers nécessiterait des investissements trop coûteux et le rôle du formateur ne serait plus qu'accessoire dans un tel contexte. En effet, le "cours programmé" est conçu de façon à prévoir toutes les difficultés qui pourraient se présenter durant l'apprentissage, ce qui n'est pas le cas avec l'outil "autosuffisant" qui, lui, étant moins complexe, nécessite l'intervention fréquente du formateur.

Ainsi, un outil d'apprentissage "autosuffisant" est-il normalement constitué de plusieurs modules qui se rapportent à la matière d'un cours donné et dont chacun contient la liste des objectifs ainsi qu'un certain nombre d'activités d'apprentissage.

L'apprenant doit, en premier lieu, examiner la liste des objectifs, puis réaliser les activités d'apprentissage prévues en vue de la maîtrise des objectifs.

6. ÉVALUATION DES SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE

Généralement, un cours est scindé en courtes séquences d'apprentissage. Chaque séquence du cours correspond à un certain nombre d'objectifs à atteindre. L'évaluation s'effectuera donc à partir des objectifs terminaux de chaque séquence d'apprentissage.

Il est important de noter que dans un tel contexte c'est l'apprenant qui décide lui-même du moment de la passation d'un examen à moins que l'établissement dans lequel vous travaillez en ait décidé autrement.

Ce mode d'évaluation est de type sommatif partiel à interprétation critériée; la note finale correspond à la somme des évaluations sommatives partielles répondant chacuneà des critères précis. La note de passage minimale exigée pour chaque cours est habituellement de 50%. De même, cette note de passage est exigée pour chaque épreuve. Toutefois, il se peut que les critères de réussite soient différents dans certains cours ou dans certaines disciplines. À ce propos, informez-vous auprès de votre personne-ressource.

Une fois chaque épreuve corrigée, vous en transcrivez le résultat sur la "fiche de suivi" de l'apprenant. Vous trouverez à l'annexe F un exemple de ce type de fiche dont la présentation peut varier d'une commission scolaire à une autre.

Nous venons de parler de l'évaluation "officielle", de celle qui débouchera sur l'obtention d'un diplôme, si l'apprenant satisfait aux exigences minimales décrites plus haut. Mais il existe aussi d'autres pratiques d'évaluation et le travail d'évaluation du formateur est loin de se limiter à ce seul aspect. Il commence, en fait, dès le début de l'apprentissage.

7. PRÉALABLES ET TEST DIAGNOSTIQUE

Il faut convenir avec Benjamin Bloom que le concept d'aptitude, défini comme étant une différence de rythme d'apprentissage entre les personnes, ne peut pas constituer l'articulation la plus importante d'une théorie valable de l'apprentissage scolaire.

Il vaut mieux articuler celle-ci autour des préalables. En effet, les différences entre les personnes, du point de vue scolaire, dépendent surtout de l'acquisition ou de la non-acquisition des connaissances ou d'habiletés préalables en rapport avec une matière donnée, avant et durant l'apprentissage. Selon Bloom, les différences dans le rendement scolaire sont fortuites et accidentelles, plutôt qu'immuables et innées. On doit donc chercher les conditions qui produisent ces différences, puisque ce sont ces conditions qui sont génératrices de différences dans l'apprentissage et non pas le temps réel consacré à l'acquisition de connaissances ou d'habiletés, comme beaucoup le croient.

Prenons, à titre d'exemple, un apprenant qui a de la difficulté à résoudre un problème de mathématique à l'aide de la règle de trois. Il a réussi tant bien que mal ses études primaires et secondaires, mais ne sait toujours pas résoudre ce type de problème. Au collégial, il perd des points lors d'une évaluation sommative et, durant l'apprentissage, il se heurte à certaines difficultés dans les exercices, parce qu'il ne sait toujours pas utiliser la règle de trois.

Comme vous pouvez le constater, ce simple artifice de calcul, ce préalable, aura occasionné à cet apprenant des difficultés d'apprentissage tout au long de ses études.

Un des rôles de l'évaluation formative consiste justement à vérifier l'acquisition de ces préalables au début de chaque cours à l'aide d'un "test diagnostique". Au cours de l'apprentissage, au moment d'une intervention, l'évaluation formative sert également à repérer pour l'apprenant les notions préalables à maîtriser. En leur absence, il faut donc proposer des activités de rappel provenant, par exemple, d'une banque d'items que vous aurez rédigés ou colligés.

8. ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative est nécessaire dans l'apprentissage individualisé. C'est sans contredit le type d'évaluation le plus proche du processus d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'il se déroule au cours de l'apprentissage.

Ce type d'évaluation vise essentiellement à vérifier et à évaluer les progrès des adultes de façon continue et, s'il y a lieu, à prescrire un enseignement correctif sur mesure, ainsi qu'à améliorer à la fois les méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

En pratique, l'évaluation formative dans l'apprentissage individualisé peut s'effectuer soit après chaque séquence d'apprentissage, soit à la fin d'un module d'apprentissage. À tout le moins, l'évaluation formative doit s'effectuer à l'occasion de l'activité "d'auto-évaluation", c'est-à-dire avant la passation d'un examen aux fins d'attestation d'études et après la passation de celui-ci. Après l'une ou l'autre de ces activités, il s'agit d'indiquer à l'apprenant les erreurs commises et de lui prescrire des activités correctices par des exercices complémentaires (lire un texte, voir un film, etc.). Cette activité a également pour but d'améliorer votre méthode d'enseignement. Par exemple, à la suite de difficultés répétées éprouvés par plusieurs apprenants avec une même notion, il y a tout lieu de penser que le formateur élabore une nouvelle méthode d'enseignement.

Pour alimenter votre connaissance de l'évaluation formative, ce sujet est traité de façon plus détaillée dans le module 14 ainsi qu'à l'annexe G. Consultez-les.

9. SUIVI DE LA FORMATION

Autre point important de l'évaluation formative, le suivi désigne toute activité d'aide apportée à l'apprenant dans le déroulement et l'évaluation de son stage de formation.

C'est une activité à laquelle vous serez invité à participer, à moins d'avis contraire de la part de l'établissement où vous travaillerez.

À cause des caractéristiques de l'apprentissage individualisé, il vous sera en effet pratiquement impossible d'effectuer le bilan de l'apprentissage de chacun des adultes pendant votre travail en classe. Certes, le formateur peut résoudre en classe quelques problèmes légers, mais il ne peut trouver de solution aux problèmes graves, ni déceler certaines difficultés d'apprentissage, ni dresser un bilan général de la planification du stage de formation de l'apprenant. En conséquence, du temps doit être prévu pour que cette activité soit efficace.

Les moyens d'assurer le suivi peuvent varier selon que vous êtes affecté à des apprenants à temps plein ou à temps partiel et selon les règles en vigueur dans chaque Service d'éducation des adultes.

A) Les apprenants à temps plein avec allocation de formation

Cette appellation désigne ici les adultes qui étudient à temps plein conformément à l'entente fédérale-provinciale relative au Programme national de formation en établissement (PNFE) ou conformément au programme Rattrapage scolaire du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (MMSR).

L'une des tâches du formateur, consiste à dresser un bilan des apprentissages de l'adulte. Cette activité s'effectue sous forme d'entrevue individuelle et dure de 15 à 30 minutes, selon les besoins. La fréquence des rencontres est déterminée par le centre de formation ou par les besoins de l'adulte.

B) Les autres apprenants à temps plein ou à temps partiel

Cette appellation désigne ici les adultes qui paient leurs droits d'admission et d'inscription aux cours, selon les modalités prescrites par le ministère de l'Éducation. En outre, à cause des disponibilités de chaque apprenant, le nombre d'heures de présence au centre de formation, pour cette catégorie d'adultes, peut varier beaucoup d'un apprenant à un autre (de 3 à 30 heures par semaine).

À cause des horaires variés des apprenants et des formateurs, il devient plus difficile d'assurer un suivi aussi systématique avec l'effectif à temps partiel qu'avec l'effectif à temps plein.

Néanmoins, en tenant compte des contraintes indiquées précédemment, certains centres de formation ont étali des règles relatives au suivi, qui se sont révélées efficaces.

Nous décrivons les caractéristiques de chacune de ces activités dans le module 17. Pour le moment, il suffit de savoir que vous aurez à intervenir au cours de l'apprentissage pour assister l'apprenant tout au long de son stage de formation.

10. ACCUEIL

La tâche du formateur ne se limite pas à soutenir l'apprentissage des différentes personnes qui composent sa classe. Elle débute en effet avec ce qu'il est convenu d'appeler "l'accueil", qui doit viser, dès le départ, à mettre l'adulte à l'aise et à créer dans le groupe dont le formateur a la responsabilité un climat favorable à l'apprentissage.

Les adultes qui arrivent dans un centre de formation se trouvent souvent devant l'inconnu. Ils se sentent isolés, anonymes. Ceux qui se connaissent parlent entre eux; d'autres, surtout les nouveaux, restent muets. Parmi eux, certains gardent parfois le souvenir d'une mauvaise expérience de l'école. Certains se sentent même socialement dévalorisés par leur nouvelle condition d'apprenant; d'autres se considèrent improductifs dans leur rôle "d'étudiant". À peine entrés dans le centre de formation, certains regrettent d'avoir quitté leur emploi ou la quiétude de leur foyer. Bref, une certaine anxiété envahit plusieurs adultes en ce premier jour de "retour à l'école".

L'activité d'accueil vise précisément à réduire cet état de stress causé par la nouveauté de la situation et à informer l'adulte de toutes les implications de son nouveau rôle.

Les modalités de réalisation de cette activité peuvent varier d'un centre de formation à un autre. Vous aurez donc à vous informer auprès de la direction de votre centre de formation des règles relatives à l'accueil.

En tant que formateur, vous aurez probablement à réaliser une activité d'accueil et à y participer.

Vous trouverez dans le module 12 les objectifs de cette activité ainsi qu'un modèle d'activités d'accueil qui pourront être adaptés aux besoins de votre milieu.

11. RODAGE

Une fois bien accueilli et rassuré, l'adulte doit également être "rodé", c'est-à-dire qu'il doit être formé à travailler dans un contexte d'apprentissage individualisé.

En principe, l'activité de rodage consiste à sensibiliser l'apprenant à l'utilisation du matériel didactique, aux modalités de fonctionnement de la classe ou de l'atelier, aux exigences du formateur par rapport à la matière, aux modalités d'évaluation, etc.

Certains centres de formation combinent l'activité de rodage avec celle de l'accueil. Informez-vous des pratiques en vigueur dans votre centre de formation.

À titre de spécialiste d'une matière donnée, le formateur aura sûrement à réaliser une activité de rodage et à y participer.

Vous trouverez dans le module 13 les objectifs de cette activité ainsi qu'un modèle de rodage qui pourront être adaptés aux besoins de votre milieu.

12. "TRACASSERIES" ADMINISTRATIVES

Si, comme nous venons de le voir, le contexte d'apprentissage individualisé a ses exigences propres qui enrichissent la tâche du formateur, l'administration du centre de formation a aussi les siennes, tout aussi légitimes comme nous tenterons de le montrer.

De prime abord, ces activités peuvent sembler banales pour certains formateurs, mais ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, tenir à jour le registre des présences n'est pas une activité très créative, mais ô combien importante lorsqu'on sait que le financement des cours en dépend; de même, transcrire correctement les résultats des épreuves d'examen sur la fiche de suivi de l'apprenant (voir annexe F), c'est, en fait, satisfaire à des exigences administratives, mais c'est surtout considérer l'adulte avec respect.

Il y a, bien sûr, d'autres formalités administratives à remplir. Nous n'en avons indiqué ici que quelques-unes, celles qu'il nous paraissait important de signaler. Vous devrez donc informer, dès le début, des tâches administratives qui vous incombent comme formateur.

13. CONCLUSION

Beaucoup de nouveaux formateurs connaissant peu l'apprentissage individualisé sont parfois démunis, en ce sens qu'ils doivent maintenant faire place à l'intervention individuelle plutôt qu'à l'intervention collective, cette dernière se faisant habituellement par l'exposé informel. Cette nouvelle façon de faire suppose également de votre part l'acquisition de certaines attitudes, nouvelles pour plusieurs, afin de créer un climat de confiance; elle suppose aussi l'acquisition d'une méthode d'intervention individuelle efficace et rationnelle. Au début, un certain dépaysement peut donc être considéré comme normal, mais vous vous y ferez vite. Au besoin, pour faciliter votre intégration, relisez la section 3 du module 4.

14. RECHERCHE - ACTION

1. Informez-vous des pratiques relatives à l'accueil dans votre centre de formation. Recueillez, si cela est nécessaire, tous les documents concernant cette activité, puis préparez celle-ci. Notez ces renseignements. Consultez également le module 12.

2. Informez-vous des pratiques relatives au rodage dans votre centre de formation. Recueillez, si cela est nécessaire, tous les documents concernant cette activité, puis préparez celle-ci. Notez ces renseignements. Consultez également le module 13.

Répondez à la question 3 ou 4, selon le cas.

3. Dans le cas du suivi de la formation des apprenants à temps plein avec allocation, informez-vous des pratiques de votre milieu. Recueillez toute la documentation concernant cette activité. Notez ces renseignements. Consultez également le module 17.

4. Quelles règles relatives au suivi de la formation des autres apprenants à temps plein ou à temps partiel sont en vigueur dans votre centre de formation? Recueillez toute la documentation concernant cette activité. Notez ces renseignements. Consultez également le module 17.

5. Afin de coordonner les opérations de formation, certaines fonctions administratives doivent être assumées par le formateur. Informez-vous des pratiques administratives en vigueur dans votre milieu et dont vous aurez la responsabilité. Dressez la liste des formulaires à remplir ou à signer. Notez aussi comment il faut remplir chacun d'eux, à qui et quand vous devez les remettre.

6. En ce qui a trait à l'évaluation diagnostique, quelles sont les règles établies par votre centre de formation au regard de cette pratique dans votre discipline?

7. Quelles règles ou quelles mesures votre centre de formation a-t-il établies ou adoptées au regard de l'évaluation formative dans votre discipline?

8. Consultez le Répertoire du matériel didactique, publié par la DGEA, et dressez la liste des outils d'apprentissage mis à votre disposition.

NOTA:	Habituellement, votre centre de formation met à votre disposition les outils d'apprentissage utilisés dans votre discipline pour que vous puissiez les examiner attentivement avant le début des cours.

9. L'apprentissage individualisé a comme caractéristique fondamentale de respecter le rythme d'apprentissage de chacun. Or, aller à son rythme, pour l'adulte, ne veut pas nécessairement dire qu'il peut prendre tout le temps qu'il désire pour terminer son plan de formation. Si un adulte vous disait que cela est vrai, quels arguments seriez-vous en mesure de lui fournir pour le convaincre du contraire?

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 10

Responsabilités
du formateur dans
l'enseignement collectif

Québec

MODULE 10

RESPONSABILITÉS DU FORMATEUR DANS L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 10.3
OBJECTIFS 10.5

1. INTRODUCTION 10.7

2. RYTHME D'APPRENTISSAGE 10.7

3. PERSONNALISEZ VOTRE INTERVENTION 10.8

4. OUTILS D'APPRENTISSAGE ET PROGRAMMES 10.9

5. ÉVALUATION DES SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE 10.10

6. PRÉALABLES ET TEST DIAGNOSTIQUE 10.11

7. ÉVALUATION FORMATIVE 10.12

8. SUIVI DE LA FORMATION 10.13
   A) Les apprenants à temps plein avec allocation de formation 10.14
   B) Les autres apprenants à temps plein ou à temps partiel 10.14

9. ACCUEIL 10.15

10. RODAGE 10.16

11. "TRACASSERIES" ADMINISTRATIVES 10.17

12. CONCLUSION 10.18

13. RECHERCHE - ACTION 10.19

SOMMAIRE

«Les adultes, c'est pas toujours pareil», tel est le titre des deux vidéogrammes que vous avez vus au début de votre formation. L'expérience vous montrera rapidement que ce n'est pas une affirmation en l'air. Le rôle du formateur s'en trouve modifié. Les programmes par objectifs ont pour effet de centrer la relation formateur-adulte plus sur l'apprentissage de ce dernier que sur la seule transmission d'un contenu.

Dès le début, le rôle du formateur déborde les limites traditionnelles de l'enseignement. Par des activités davantage centrées sur la personne que sur une matière donnée, le «formateur», (c'est ainsi qu'on nomme l'enseignant à l'éducation des adultes) doit créer dès l'accueil un climat propice à l'apprentissage et fournir à l'adulte une information appropriée pour qu'il puisse remplir son nouveau rôle d'apprenant et utiliser au mieux toutes les ressources mises à sa disposition. L'adulte a, en effet, besoin d'être «rôdé» à ce nouveau rôle et c'est au formateur que revient cette responsabilité.

*Au cours de l'apprentissage, l'**exposé informel** reste encore, dans l'enseignement collectif, avec tous les moyens qui lui sont connexes (projections de films, démonstrations, lectures, exercices dirigés), le moyen d'enseignement le plus couramment utilisé. À l'éducation des adultes, une place prépondérante est cependant accordée à l'encadrement des apprenants. Depuis la vérification des préalables au moyen de tests diagnostiques, jusqu'à l'**évaluation sommative à interprétation critériée** qui a pour but d'attester la réussite des apprentissages, c'est principalement un rôle d'évaluation des apprentissages qu'on exige du formateur. À l'éducation des adultes, ce rôle est particulier. Il s'agit non pas de classer les personnes, mais plutôt de pratiquer un type d'évaluation qui facilite l'apprentissage, soit l'**évaluation formative**.*

En fait, ce type particulier d'évaluation est plus une technique d'encadrement de l'apprentissage qu'une méthode de classement des personnes. Elle repose sur l'acquisition d'une méthode d'intervention efficace et sur une modification des valeurs liées à l'éducation.

Le présent module, qui, en fait, sert d'introduction à d'autres modules, traite de ces différentes questions.

OBJECTIFS

- *S'informer des règles de son centre de formation relatives à l'évaluation diagnostique, à l'évaluation formative, au suivi de la formation, à l'accueil et au rodage.*

- *Relever les diverses responsabilités que le formateur doit assumer avant, pendant et après l'apprentissage.*

- *Relever les diverses tâches administratives dont le formateur doit s'acquitter.*

1. INTRODUCTION

L'enseignement collectif est caractérisé par le regroupement de personnes dans une même classe (exemple: 3e année du secondaire). Afin de pouvoir donner ce type d'enseignement, il est nécessaire que le groupe soit composé d'un nombre minimal de personnes. Ce nombre correspond à une norme établie. Par ailleurs, la durée du stage de formation dépend des objectifs personnels ou professionnels de chaque apprenant.

Nous avons décrit dans le module 4 certaines caractéristiques de ce format d'apprentissage. Pour mieux circonscrire les diverses activités que vous aurez à mener, nous avons dressé ici une liste des tâches que vous devrez éventuellement assumer pour jouer pleinement votre rôle de formateur ainsi que certaines recommandations dont il vous faudra tenir compte.

2. RYTHME D'APPRENTISSAGE

Dans l'enseignement collectif, on trouve dans une même classe un groupe d'apprenants ayant supposément la même formation. L'expérience nous enseigne cependant que ces adultes viennent de milieux différents et ont des acquis parfois fort variés, de même qu'ils éprouvent des difficultés variées.

Une des manières d'apprécier le rendement scolaire d'un adulte consiste à observer le temps réel que celui-ci consacre à son apprentissage par rapport au temps qu'il aurait effectivement besoin d'y consacrer [1]. Toutefois, le formateur doit s'assurer que le facteur temps ne devienne pas le seul critère sur lequel on puisse juger l'apprenant. Il se peut, en effet,

---

1. D'après CARROLL, J.B., A World of School Learning. Teachers College Record, 1963.

qu'un rythme lent ne soit qu'une conséquence des difficultés d'apprentissage de l'adulte. Avant d'axer toute votre intervention andragogique sur ce facteur, il faut vous assurer de ce qu'il montre réellement: lenteur, indue, préalables insuffisants, difficultés passagères ou chroniques?

En effet, l'apprenant qui a besoin de plus de temps pour réaliser des apprentissages n'est-il pas celui qui n'a pas réalisé les apprentissages préalables nécessaires? Lui donner plus de temps sans lui faire effectuer ces apprentissages préalables serait le condamner à maintenir un rythme lent[2].

En conséquence, au cours de l'apprentissage, proposez des activités de rappel sur des notions essentielles à ceux qui en ont besoin.

3. PERSONNALISEZ VOTRE INTERVENTION

Compte tenu des différences individuelles de formation et des aptitudes variées de chaque apprenant au regard de l'apprentissage, le formateur doit être à l'écoute de chacun pour dépister précisément ses difficultés d'apprentissage, l'aider à acquérir des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage, le motiver, l'encourager et lui proposer des méthodes de travail efficaces. Votre rôle ne consiste donc pas ici exclusivement à "transmettre" des connaissances, mais plutôt à orienter l'apprentissage et à déceler les problèmes qui entravent son bon fonctionnement.

En personnalisant votre enseignement vous aurez aussi l'occasion de discuter sur des sujets autres que la matière à étudier et, ainsi, de mieux connaître les préoccupations des adultes.

---

2. D'après BLOOM, Benjamin S., Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire. Paris, Fernand Nathan, 1979, 270 p.

Certains apprenants désireront connaître votre opinion sur leurs objectifs de formation, sur la résolution d'un problème personnel, sur un événement d'actualité, etc. Il ne faut donc pas hésiter à émettre ses opinions et à confronter ses valeurs. De ce point de vue, vous êtes en situation d'apprentissage au même titre que l'apprenant. Il faut profiter de cette occasion pour enrichir votre perception de l'univers des apprenants. Raison de plus d'affirmer de nouveau que "Les adultes, c'est pas toujours pareil!".

4. OUTILS D'APPRENTISSAGE ET PROGRAMMES

La Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) met à votre disposition des programmes par objectifs afin de vous permettre de circonscrire la matière à enseigner et de préciser les objets sur lesquels portera l'évaluation.

Chaque formateur doit avoir en sa possession le programme de chaque cours. En outre, il doit remettre la liste des objectifs du cours à chaque apprenant, de manière que ce dernier puisse planifier son travail et être informé des situations d'évaluation proposées par les énoncés d'objectifs terminaux.

La DGEA met également à votre disposition des outils d'apprentissage variés qui peuvent vous être utiles à vous ainsi qu'aux apprenants. En formation générale, la plupart de ces outils ont été conçus pour les apprenants dans l'apprentissage individualisé. Même dans l'enseignement collectif, ces outils vous seront peut-être d'une certaine utilité pour varier vos méthodes d'enseignement, favoriser le travail individuel, inciter les apprenants au travail à la maison, etc.

5. ÉVALUATION DES SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE

À l'éducation des adultes, le programme d'un cours est composé d'un certain nombre d'énoncés d'objectifs terminaux. Généralement, un cours est scindé en courtes séquences d'apprentissage dont chacune correspond à un certain nombre d'objectifs du cours. L'évaluation porte sur les objectifs terminaux de chaque séquence d'apprentissage. Par exemple, un cours peut être scindé en quatre séquences d'apprentissage et une épreuve d'examen portera sur chacune de ces séquences.

Ce mode d'évaluation est de type sommatif partiel et à interprétation critériée; la note finale correspond à la somme des évaluations sommatives partielles répondant chacune à des critères précis. La note de passage minimale exigée pour chaque cours est habituellement de 50%, à moins qu'un cours précis n'exige des critères de réussite différents. Informez-vous auprès de votre personne-ressource de la note de passage de chacun des cours dont vous avez la responsabilité.

Une fois chaque épreuve corrigée, transcrivez le résultat de l'examen sur la "fiche de suivi" de l'apprenant. Vous trouverez à l'annexe F un exemple de ce type de fiche dont la présentation peut varier d'une commission scolaire à une autre.

Nous venons de parler de l'évaluation "officielle", de celle qui débouchera sur l'obtention d'un diplôme ou d'une reconnaissance d'études, si l'apprenant satisfait aux exigences minimales décrites plus haut. Mais il existe aussi d'autres pratiques d'évaluation et le travail du formateur est loin de se limiter à ce seul aspect. Il commence en fait dès le début de l'apprentissage.

6. PRÉALABLES ET TEST DIAGNOSTIQUE

Il faut convenir, avec Benjamin Bloom, que le concept d'aptitude, défini comme étant une différence de rythme d'apprentissage entre les personnes, ne peut pas constituer l'articulation la plus importante d'une théorie valable de l'apprentissage scolaire. Il vaut mieux articuler celle-ci autour des préalables. En effet, les différences entre les personnes, du point de vue scolaire, dépendent surtout de l'acquisition ou de la non-acquisition de connaissances ou d'habiletés en rapport avec une matière donnée, avant et durant l'apprentissage. Dans le cas d'un adulte ayant quitté l'école depuis quelques années, on devrait plutôt parler de connaissances préalables oubliées.

Selon Bloom, les différences dans le rendement scolaire sont fortuites et accidentelles, plutôt qu'immuables et innées. On doit donc chercher les conditions qui produisent ces différences, puisque ce sont ces conditions qui sont génératrices de différences dans l'apprentissage et non pas le temps réel consacré à l'acquisition de connaissances ou d'habiletés, comme beaucoup le croient.

Prenons, à titre d'exemple, un apprenant qui a de la difficulté à résoudre un problème de mathématique à l'aide de la règle de trois. Il a réussi tant bien que mal ses études primaires et secondaires, mais ne sait toujours pas résoudre ce type de problème. Au collégial, il perd des points lors d'une évaluation sommative et, durant l'apprentissage, il se heurte à certaines difficultés dans les exercices, parce qu'il ne sait toujours pas utiliser la règle de trois.

Comme vous pouvez le constater, ce simple artifice de calcul, ce préalable, aura occasionné à cet apprenant des difficultés d'apprentissage tout au long de ses études.

Un des rôles de l'évaluation formative consiste justement à vérifier l'acquisition de ces préalables au début de chaque cours à l'aide d'un "test diagnostique". Au cours de l'apprentissage, au moment d'une intervention, l'évaluation formative sert également à repérer pour l'apprenant les connaissances ou habiletés préalables à maîtriser. En leur absence, il faut donc proposer des activités de rappel provenant, par exemple, d'une banque d'items que vous aurez rédigés ou colligés.

7. ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative est sans contredit le type d'évaluation le plus proche du processus d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'il se déroule au cours de l'apprentissage.

Ce type d'évaluation vise essentiellement à vérifier et à évaluer les progrès des adultes de façon continue et, s'il y a lieu, à prescrire un enseignement correctif sur mesure, ainsi qu'à améliorer à la fois les méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

En pratique, l'évaluation formative doit s'effectuer environ toutes les dix heures d'enseignement. Cette activité vous aidera à dépister avec l'apprenant les erreurs de parcours et vous permettra de lui prescrire des activités correctives par des exercices complémentaires (lire un texte, voir un film, etc.) Vous pouvez également avoir recours à cette forme d'évaluation après une épreuve officielle en prenant soin, bien sûr, de formuler vos remarques individuellement.

Cette activité, rappelons-le, a également pour but d'améliorer votre méthode d'enseignement. Ainsi, à la suite de difficultés répétées éprouvés par plusieurs apprenants avec une même notion, il y a tout lieu de penser que le formateur élabore une nouvelle méthode d'enseignement.

Pour alimenter votre connaissance de l'évaluation formative, ce sujet est traité de façon plus détaillée dans le module 14 ainsi qu'à l'annexe G. Consultez-les.

8. SUIVI DE LA FORMATION

Autre point important de l'évaluation formative, le suivi désigne toute activité d'aide apportée à l'apprenant dans la le déroulement et l'évaluation de son stage de formation.

C'est une activité à laquelle vous serez invité à participer, à moins d'avis contraire de la part de l'établissement où vous travaillez.

Puisqu'il vous est pratiquement impossible d'effectuer le bilan de l'apprentissage de chacun des adultes pendant votre travail en classe, il vous faut utiliser un autre moment pour le faire. Certes, le formateur peut résoudre en classe quelques problèmes légers mais il ne peut trouver de solutions aux problèmes graves, ni déceler certaines difficultés d'apprentissage, qui bien souvent n'ont rien à voir avec la matière étudiée. En conséquence, il est préférable que soit prévu du temps pour que cette activité soit efficace.

Les moyens d'assurer le suivi peuvent varier selon que vous êtes affecté à des apprenants à temps plein ou à temps partiel et selon les règles en vigueur dans chaque Service d'éducation des adultes.

A) Les apprenants à temps plein avec allocation de formation

Cette appellation désigne ici les adultes qui étudient à temps plein conformément à l'entente fédérale-provinciale relative au Programme national de formation en établissement (PNFE) ou conformément au programme Rattrapage scolaire du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (MMSR).

L'une des tâches du formateur consiste à dresser un bilan des apprentissages de l'adulte. Cette activité s'effectue sous forme d'entrevue individuelle et dure de 15 à 30 minutes, selon les besoins. La fréquence des rencontres est déterminée par le centre de formation ou par les besoins de l'adulte.

B) Les autres apprenants à temps plein ou à temps partiel

Cette appellation désigne ici les adultes qui paient leurs droits d'admission et d'inscription aux cours, selon les modalités prescrites par le ministère de l'Éducation. En outre, à cause des disponibilités de chaque apprenant, le nombre d'heures de présence au centre de formation, pour cette catégorie d'adultes, peut varier beaucoup d'un apprenant à un autre (de 3 30 heures par semaine).

À cause des horaires variés des apprenants et des formateurs, il devient plus difficile d'assurer un suivi aussi systématique avec l'effectif à temps partiel qu'avec l'effectif à temps plein.

Néanmoins, en tenant compte des contraintes indiquées précédemment, certains centres de formation ont établi des règles ralatives au suivi qui se sont révélées efficaces.

Nous décrivons les caractéristiques de chacune de ces activités dans le module 17. Pour le moment, il suffit de savoir que vous aurez à intervenir au cours de l'apprentissage pour assister l'apprenant tout au long de son stage de formation.

9. ACCUEIL

La tâche du formateur ne se limite pas à soutenir l'apprentissage des différentes personnes qui composent sa classe. Elle débute en effet avec ce qu'il est convenu d'appeler "l'accueil", qui doit viser, dès le départ, à mettre l'adulte à l'aise et à créer dans le groupe dont le formateur a la responsabilité un climat favorable à l'apprentissage.

Les adultes qui arrivent dans un centre de formation se trouvent souvent devant l'inconnu. Ils se sentent isolés, anonymes. Ceux qui se connaissent parlent entre eux; d'autres, surtout les nouveaux, restent muets. Parmi eux, certains gardent parfois le souvenir d'une mauvaise expérience de l'école. Certains se sentent même socialement dévalorisés par leur nouvelle condition d'apprenant; d'autres se considèrent improductifs dans leur rôle "d'étudiant". À peine entrés dans le centre de formation, certains regrettent d'avoir quitté leur emploi ou la quiétude de leur foyer. Bref, une certaine anxiété envahit plusieurs adultes en ce premier jour de "retour à l'école".

L'activité d'accueil vise précisément à réduire cet état de stress causé par la nouveauté de la situation et à informer l'adulte sur toutes les implications de son nouveau rôle.

Les modalités de réalisation de cette activité peuvent varier d'un centre de formation à un autre. Vous aurez donc à vous informer auprès de la direction de votre centre de formation des règles relatives à l'accueil.

En tant que formateur, vous aurez probablement à réaliser une activité et à y participer.

Vous trouverez dans le module 12, les objectifs de cette activité ainsi qu'un modèle d'activités d'accueil qui pourront être adaptés aux besoins de votre milieu.

10. RODAGE

Une fois bien accueilli et rassuré, l'adulte doit également être "rodé", c'est-à-dire qu'il doit être formé à travailler avec certains outils d'apprentissage (manuels, cahiers d'exercices, etc.).

En principe, l'activité de rodage consiste à sensibiliser l'apprenant à l'utilisation du matériel didactique, aux modalités de fonctionnement de la classe ou de l'atelier, aux exigences du formateur par rapport à la matière, aux modalités d'évaluation, etc.

Certains centres de formation combinent l'activité de rodage avec celle de l'accueil. Informez-vous des pratiques en vigueur dans votre centre de formation.

À titre de spécialiste d'une matière donnée, le formateur aura sûrement à réaliser une activité de rodage et à y participer.

Vous trouverez dans le module 13 les objectifs de cette activité ainsi qu'un modèle de rodage qui pourront être adaptés aux besoins de votre milieu.

11. "TRACASSERIES" ADMINISTRATIVES

Si, comme nous venons de le voir, le contexte d'enseignement collectif a ses exigences propres qui enrichissent la tâche du formateur, l'administration du centre de formation a aussi les siennes, tout aussi légitimes, comme nous tenterons de le montrer.

De prime abord, ces activités peuvent sembler banales pour certains formateurs, mais ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, tenir à jour le registre des présences n'est pas une activité très créative, mais ô combien importante lorsqu'on sait que le financement des cours en dépend; de même, transcrire correctement les résultats d'examens sur la fiche de suivi de l'apprenant (voir annexe F) c'est, en fait, satisfaire à des exigences administratives, mais c'est surtout considérer l'adulte avec respect.

Il y a, bien sûr, d'autres formalités administratives à remplir. Nous n'en avons indiqué ici que quelques-unes, celles qu'il nous paraissait important de signaler. Vous devrez donc vous informer, dès le début, des tâches administratives qui vous incombent comme formateur.

12. CONCLUSION

L'enseignement collectif se caractérise surtout par l'exposé informel "agrémenté" de divers moyens pour rendre l'enseignement efficace. Parmi ces moyens on trouve les interventions par des questions durant l'exposé, l'utilisation de moyens audiovisuels, la vérification continue des préalables au cours de l'apprentissage, l'utilisation du groupe comme ressource, l'évaluation formative, etc. Au début de chaque cours, n'oubliez pas de prendre quelques minutes pour résumer les notions importantes de la leçon précédente, puis d'énoncer les objectifs de la présente leçon.

Pour faciliter la compréhension de ce format d'apprentissage, relisez, s'il y a lieu, la section 2 du module 4; pour améliorer votre "style d'intervention", relisez les modules 5 et 6.

13. RECHERCHE - ACTION

1. Informez-vous des pratiques relatives à l'accueil dans votre centre de formation. Recueillez, si cela est nécessaire, tous les documents concernant cette activité, puis préparez celle-ci. Notez ces renseignements. Consultez également le module 12.

2. Informez-vous des pratiques relatives au rodage dans votre centre de formation. Recueillez, si cela est nécessaire, tous les documents concernant cette activité, puis préparez celle-ci. Notez ces renseignements. Consultez également le module 13.

Répondez à la question 3 ou 4, selon le cas.

3. Dans le cas du suivi de la formation des apprenants à temps plein, informez-vous des pratiques de votre milieu. Recueillez toute la documentation concernant cette activité. Consultez également le module 17.

4. Quelles règles relatives au suivi de la formation des apprenants à temps partiel sont en vigueur dans votre centre de formation? Recueillez toute la documentation concernant cette activité. Consultez également le module 17.

5. Afin de coordonner les opérations de formation, certaines fonctions administratives doivent être assumées par le formateur. Informez-vous des pratiques administratives en vigueur dans votre milieu et dont vous aurez la responsabilité. Dressez la liste des formulaires à remplir ou à signer. Notez aussi comment il faut remplir chacun d'eux, à qui et quand vous devez les remettre.

6. En ce qui a trait à l'évaluation diagnostique, quelles sont les règles établies par votre centre de formation au regard de cette pratique dans votre discipline?

7. Quelles règles ou quelles mesures votre centre de formation a-t-il établies ou adoptées au regard de l'évaluation formative dans votre discipline?

_____

_____

_____

_____

_____

8. Consultez le Répertoire du matériel didactique, publié par la DGEA, et dressez la liste des outils d'apprentissage mis à votre disposition.

NOTA:	**Habituellement, votre centre de formation met à votre disposition les outils d'apprentissage utilisés dans votre discipline pour que vous puissiez les examiner attentivement avant le début des cours.**

9. Pour rendre votre enseignement efficace, vous devez accomplir au début de chaque cours, deux actions. Quelles sont-elles?

_____

_____

_____

_____

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 11

Les types de programmes
utilisés à l'éducation des adultes

Québec

FIN

Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9370687
Centre d'intérêt: 320

Dumas, André.

S'entraîner à former des adultes : connaissance du milieu et des pratiques dans les commissions scolaires : modules d'autoformation / [rédacteurs, André Dumas, Serge Vallières]. -- [Québec : Direction générale de l'éducation des adultes, 1986-1990].
2 v. (724 p. en pag. multiple) : ill. ; 28 cm + annexes (168 p. en pag. multiple) + 2 vidéocassettes (33 min 5 s et 52 min : son., coul.).

Titre des vidéocassettes: Pour les adultes, c'est pas toujours pareil. Vidéocassettes produites en collaboration avec le Centre d'animation et de productions audio-visuelles de la Commission scolaire des Laurentides. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Vallières, Serge * Québec (Province). Direction générale de l'éducation des adultes * Commission scolaire des Laurentides. Centre d'animation et de productions audio-visuelles

Descripteur(s): Formation des formateurs * Autoformation * Perfectionnement des enseignants * Rôle du formateur * Besoins de formation * Andragogie * Caractéristiques de l'adulte * Profil de formation * Méthode d'apprentissage * Méthode d'enseignement * Evaluation de l'apprentissage * Commission scolaire * Guide * Questionnaire * Education des adultes

Modules d'apprentissage consacrés à la formation des formateurs d'adultes. Privilégiant la prise en charge par l'adulte lui-même, cette formation met l'accent sur l'acquisition de compétences andragogiques d'aide et de soutien à l'apprentissage et au développement intégral de la personne. Les outils d'apprentissage proposés comprennent 2 vidéos, 22 modules et 16 annexes. On y trouve de la documentation sur les caractéristiques des adultes, les formats d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages et les rôles des formateurs. On y trouve aussi du matériel susceptible d'aider les formateurs à préparer leurs leçons, à les évaluer et à opérer un suivi dans la formation.

Type de document:

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP
C3.49
9370687-B

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 12

Modèle d'une activité d'accueil

Québec

MODULE 12

MODÈLE D'UNE ACTIVITÉ D'ACCUEIL

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 12.3

OBJECTIFS 12.5

1. INTRODUCTION 12.7

2. LA RAISON D'ÊTRE DE L'ACCUEIL 12.9

3. LA PLANIFICATION DE L'ACCUEIL 12.11
   A) Grille de préparation de l'accueil. 12.11
   B) Modèle de planification d'une activité d'accueil. . 12.18

4. PROCÉDURES D'ACCUEIL PARTICULIÈRES
   À LA FORMATION PROFESSIONNELLE 12.25

5. RECHERCHE - ACTION 12.27

SOMMAIRE

L'accueil est un moment important du retour aux études de l'adulte. Il peut même avoir une influence sur sa décision de continuer ou d'abandonner ses études. Pour un bon nombre d'adultes, même s'ils se sont déjà inscrits à un programme de formation, la décision du retour aux études reste fragile et ils devront se sentir soutenus dans leur démarche. Pour plusieurs, tout se joue dès le premier contact. C'est à ce moment qu'ils sentiront inconsciemment s'ils sont acceptés et si l'on est disposé à les aider. Souvent, les premières minutes d'une rencontre déterminent l'orientation des rapports futurs entre les personnes.

Si cette première rencontre a été perçue comme chaleureuse et détendue, les rapports futurs en seront grandement facilités. À titre de formateurs, nous devons donc profiter de ces premiers moments pour créer un climat de travail favorable à l'apprentissage. C'est là l'objectif fondamental de l'activité d'accueil.

Étant donné son importance, l'accueil ne doit pas être laissé au hasard de l'improvisation. Rassurer l'adulte sur ses chances de succès, l'informer sur la façon de fonctionner particulière à l'éducation des adultes, l'aider à planifier son stage de formation, etc. Ce sont là des objectifs trop importants pour être traités à la légère.

Il faut planifier l'accueil et cela se fait avec des outils du type de ceux que vous propose le présent module.

OBJECTIFS

- *Relever les objectifs visés par une activité d'accueil;*
- *Décrire divers principes andragogiques à respecter lorsqu'on prépare une activité d'accueil;*
- *Dresser la liste des divers éléments qui constituent le contenu d'une activité d'accueil;*
- *Décrire les divers moyens utilisés pour réaliser une activité d'accueil;*
- *Élaborer le plan d'une activité d'accueil répondant aux objectifs énumérés dans le présent module, en utilisant ou non le modèle proposé.*

1. INTRODUCTION

L'expression "activité d'accueil" désigne l'opération ayant pour but de faciliter l'intégration de l'adulte au centre de formation. On pourrait la qualifier d'"activité contact" et, à ce titre, elle revêt une importance primordiale. En effet, plusieurs études révèlent que les premières minutes d'une rencontre déterminent souvent toute l'orientation de la relation entre le formateur et l'adulte. Si le premier contact est bon, la relation à venir s'en trouvera facilitée. En revanche, si le formateur se présente aux adultes avec un air de colonel, il risque fort de transformer sa classe en caserne où l'atmosphère deviendra vite irrespirable. Les adultes souhaitent généralement que le premier contact avec les personnes-ressources responsables de leur formation soit chaleureux. Ils s'attendent également à être rassurés sur la satisfaction de leurs attentes, informés sur les modalités de fonctionnement de l'organisation ou du centre de formation ainsi que sur la planification de leur travail; enfin, ils veulent être rassurés sur leurs chances de succès...

À défaut de satisfaire à ces exigences minimales des problèmes surviendront tôt ou tard. Ce qui n'a pas été précisé dès l'accueil, devant le groupe, devra l'être au cours de l'apprentissage d'une manière individuelle, ce qui occasionnera la répétition inutile de renseignements qui auraient pu être donnés en une seule fois. Par ailleurs, le manque d'information nécessaire au bon fonctionnement de sa formation est pour l'adulte source d'anxiété. Cette anxiété peut occasionner des comportements erratiques tels que le manque d'intérêt pour la matière à étudier, la mauvaise planification de son travail, l'inobservance des règlements du centre, etc.

Ainsi, en règle générale, une activité d'accueil réussie devrait-elle viser les objectifs suivants:

- créer un climat favorable à l'apprentissage;

- intéresser les apprenants aux divers cours à suivre;

- recueillir certains renseignements sur les apprenants;

- informer les apprenants sur les règlements du centre de formation;

- informer les apprenants sur le contenu, l'organisation et les exigences des cours;

- aider l'apprenant à planifier son stage de formation;

- faire connaître aux apprenants les personnes-ressources mises à leur disposition (conseiller d'orientation, conseiller d'information scolaire, bibliothécaire, secrétaire, etc.);

- informer les apprenants sur les divers lieux mis à leur dissition (salle de cours, salle de projection, etc.);

- communiquer tous les autres renseignements jugés utiles au succès de l'apprenant.

2. LA RAISON D'ÊTRE DE L'ACCUEIL

Supposons un instant qu'on vous dise que la semaine prochaine, vous recevrez dans votre classe un groupe d'apprenants étrangers dont vous devrez absolument vous occuper; supposons aussi qu'on vous dise que ces apprenants ne parlent pas un mot de fran²ais, quelle serait votre réaction?

La caricature est un peu grossière, nous en convenons, mais toute caricature n'en cache pas moins un fond de vérité. La situation n'est pas nécessairement angoissante, mais très préoccupante. Vous n'avez évidemment pas toute l'information qui vous permettrait de faire face sereinement à la situation. Dans de telles conditions, votre réaction ne ne risque-t-elle pas d'être une recherche effrénée des précisions qui vous manquent pour adopter un comportement conforme à la situation.

Si ce manque d'information n'est pas comblé, votre intervention sera au mieux approximative ou pire, totalement inappropriée. C'est exactement la situation dans laquelle se trouve l'adulte qui retourne aux études.

Les activités d'accueil ont été justement mises sur pied pour faire échec à ces situations créatrices d'anxiété. Ces activités ont donc pour but de:

- réduire le stress inhérent à toute situation nouvelle à un niveau acceptable;

- rassurer l'adulte sur sa capacité d'apprendre, parce que l'adulte à généralement tendance à déprécier cette capacité;

- donner à l'apprenant un rôle social productif plutôt que dévalorisant;

- atténuer les diverses craintes que peut avoir l'adulte relativement à l'évaluation des apprentissages, à la possibilité d'un échec, aux exigences des horaires, etc.;

- satisfaire le besoin d'estimer et de respecter l'adulte;

- effacer, au besoin, l'image négative de l'école;

- tabler, au départ, sur le niveau de motivation de l'adulte.

2. LA RAISON D'ÊTRE DE L'ACCUEIL

Supposons un instant qu'on vous dise que la semaine prochaine, vous recevrez dans votre classe un groupe d'apprenants étrangers dont vous devrez absolument vous occuper; supposons aussi qu'on vous dise que ces apprenants ne parlent pas un mot de fran²ais, quelle serait votre réaction?

La caricature est un peu grossière, nous en convenons, mais toute caricature n'en cache pas moins un fond de vérité. La situation n'est pas nécessairement angoissante, mais très préoccupante. Vous n'avez évidemment pas toute l'information qui vous permettrait de faire face sereinement à la situation. Dans de telles conditions, votre réaction ne ne risque-t-elle pas d'être une recherche effrénée des précisions qui vous manquent pour adopter un comportement conforme à la situation.

Si ce manque d'information n'est pas comblé, votre intervention sera au mieux approximative ou pire, totalement inappropriée. C'est exactement la situation dans laquelle se trouve l'adulte qui retourne aux études.

Les activités d'accueil ont été justement mises sur pied pour faire échec à ces situations créatrices d'anxiété. Ces activités ont donc pour but de:

- réduire le stress inhérent à toute situation nouvelle à un niveau acceptable;

- rassurer l'adulte sur sa capacité d'apprendre, parce que l'adulte à généralement tendance à déprécier cette capacité;

- donner à l'apprenant un rôle social productif plutôt que dévalorisant;

- atténuer les diverses craintes que peut avoir l'adulte relativement à l'évaluation des apprentissages, à la possibilité d'un échec, aux exigences des horaires, etc.;

- satisfaire le besoin d'estimer et de respecter l'adulte;

- effacer, au besoin, l'image négative de l'école;

- tabler, au départ, sur le niveau de motivation de l'adulte.

3. LA PLANIFICATION DE L'ACCUEIL

Nous vous présentons ici des outils de planification ouverts: des questionnaires, une liste de contrôle, des exemples, etc. Ces instruments sont conçus pour vous soutenir dans le travail de réflexion que vous aurez à faire et qui est préliminaire à toute planification. Adaptez-les aux réalités de votre milieu.

A) Grille de préparation de l'accueil

La grille qui suit vous propose divers éléments qu'on peut trouver dans une activité d'accueil. Ils sont groupés selon un déroulement chronologique. Choisissez les éléments qui conviennent le mieux à votre situation et à votre personnalité. Ce seront les éléments dont vous aurez à tenir compte dans votre planification.

GRILLE DE PRÉPARATION DE L'ACCUEIL

1. PRÉLIMINAIRES

	FAIT	À FAIRE	NOTES
- Rédiger l'ordre du jour de l'accueil.	☐	☐	
- Recueillir tous les documents nécessaires à l'accueil.	☐	☐	
- Choisir une salle de rencontre.	☐	☐	
- Prévenir les personnes-ressources dont on a retenu les services.	☐	☐	
- Répartir les tâches.	☐	☐	
- Planifier l'activité.	☐	☐	
- Planifier l'évaluation de l'accueil.	☐	☐	
-	☐	☐	
-	☐	☐	
-	☐	☐	

2. PRÉPARATION DES LIEUX

	OUI	NON	NOTES
- Avez-vous besoin du matériel ci-dessous?	☐	☐	
Tableau?	☐	☐	
Papier?	☐	☐	
Crayons feutre?	☐	☐	
Craies?	☐	☐	
- Chaises et pupitres sont-ils en nombre suffisant?	☐	☐	
- L'ameublement est-il mobile?	☐	☐	
- Aurez-vous besoin d'aménager la salle (de classe) à votre convenance?	☐	☐	
- Avez-vous besoin de matériel audiovisuel? Précisez.	☐	☐	
-	☐	☐	
-	☐	☐	
-	☐	☐	

3. CRÉER UN CLIMAT PROPICE, FAVORABLE AU TRAVAIL

	OUI	NON	NOTES
- Serez-vous là pour accueillir individuellement les apprenants à mesure qu'ils se présenteront?	☐	☐	
- Offrirez-vous thé, café, tisane, boissons gazeuses, etc.?	☐	☐	
- Votre mot de bienvenue sera-t-il			
. préparé à l'avance?	☐	☐	
. improvisé?	☐	☐	
- Comment se présenteront les apprenants?			
. Jeu de connaissance?	☐	☐	
. Présentation formelle?	☐	☐	
. Présentation informelle?	☐	☐	
- Demanderez-vous aux apprenants d'exprimer oralement leurs attentes?	☐	☐	
- Prévoyez-vous utiliser d'autres jeux de connaissance à des fins autres que la présentation?	☐	☐	
- Devrez-vous prendre les présences?	☐	☐	

4. RENSEIGNEMENTS UTILES

NOTES

- Remettre l'ordre du jour.

- Expliquer les objectifs de l'accueil.

- Quels sont les renseignements que vous devez fournir?

  . horaire?
  . règlements?
  . profil de formation?
  . renseignements sur le suivi?
  . renseignements sur le carnet de l'apprenant?
  . plan du centre de formation?
  . règles de sécurité?
  . noms des personnes-ressources et précisions sur leurs rôles?
  . renseignements sur le format d'apprentissage?
  . renseignements sur les méthodes pédagogiques utilisées?
  . renseignements sur la charge de travail?
  . épreuves diagnostiques?
  . épreuves de classement?
  . renseignements sur le mode d'évaluation?
  . énumération des ressources matérielles (bibliothèque, salle d'examens, etc.).
  . renseignements sur les cours à option?
  . etc.

5. PLANIFICATION DU STAGE DE FORMATION

	OUI	NON	NOTES
- Avez-vous tous les formulaires que vous devrez remettre à l'adulte en vue de la planification de son stage de formation?	☐	☐	
- Comment présenterez-vous les objectifs de cette planification?			
- Quelles sont les consignes à donner aux adultes au regard de l'activité de planification?			

6. CLÔTURE DE L'ACCUEIL

NOTES

- Quels moyens avez-vous prévus pour évaluer l'activité d'accueil?

  . évaluation informelle (tour de table, questions à la cantonnade, etc.)?

  . évaluation formelle (à l'aide d'un questionnaire écrit ou de questions préparées à l'avance)*?

- Comment recueillerez-vous les commentaires des apprenants?

  . prise de notes?
  . enregistrement magnétique?
  . autres? Précisez.

- Comment tiendrez-vous compte des remarques des participants?

* Voir section 5 C du module 4, La fin de la réunion.

B) Modèle de planification d'une activité d'accueil

JEUX DE CONNAISSANCE

OBJECTIFS

- Réduire l'état d'anxiété.
- Permettre aux adultes de se connaître.
- Créer un climat de travail favorable à l'apprentissage.

DESCRIPTION	DÉMARCHE	DURÉE
- Présence. - Café et accueil des adultes.	- Accueil informel, salutations, poignées de main.	15 min
- Ordre du jour.	- L'écrire au tableau.	
- 1re activité Nommer 2 choses qui sont pour vous une cause d'insécurité en arrivant ici aujourd'hui.	- Expliquer les objectifs de l'activité. - Commencer par y répondre soi-même. - Donner 2 minutes de réflexion.	30 min

DESCRIPTION	DÉMARCHE	DURÉE
a) dire son nom b) nommer 2 choses qui sont une cause d'insécurité pour vous, comme formateur devant le nouveau groupe. c) faire prendre conscience aux apprenants qu'ils connaissent un peu tous la même appréhension.	- Faire un tour de table.	
- 2e activité Deux à deux, les apprenants se parlent et conversent pendant 5 minutes, chacun trace le portrait de l'autre.	- Expliquer les objectifs et le déroulement du jeu. - Donner des éléments qui aident à tracer le portrait: intérêts; loisirs; expériences; projets; etc. - Donner la parole au premier qui sera prêt.	30 min

PÉRIODE D'INFORMATIONS

OBJECTIFS

- Indiquer les différents instruments de travail que l'adulte aura à utiliser durant son stage de formation.
- Informer l'adulte des services donnés par le centre de formation.

DESCRIPTION	DÉMARCHE	DURÉE
- Distribution des instruments: . carnet de l'apprenant; . grille horaire à remplir; . liste des cours.		15 min
- Services donnés: . secrétariat; . bibliothèque; . salle d'examens; . personnes-ressources: directeurs, conseiller d'orientation, etc.	- Préciser les heures d'ouverture et de fermeture. - Nommer les personnes-ressources et décrire leurs rôles respectifs.	5 min

DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

OBJECTIF

- Initier l'adulte au format d'apprentissage privilégié dans le centre de formation.
- Initier l'adulte à une démarche d'apprentissage efficace.
- Initier l'adulte à des méthodes de travail efficaces.

DESCRIPTION	DÉMARCHE	DURÉE
- Description du format d'apprentissage (enseignement collectif, apprentissage individualisé ou groupe - animation).	- Faire un bref exposé sur les caractéristiques du format d'apprentissage à l'aide d'un document écrit remis à chaque apprenant. - Faire préciser leurs attentes aux apprenants et répondre à leurs questions. - Préciser vos attentes et celles du centre de formation.	30 min
- Comment réussir ses études!	- Faire un bref exposé sur des techniques simples de travail intellectuel. - Organiser des activités de mise en pratique et d'intégration des techniques sous forme d'exercices dirigés.	60 min

. PLANIFICATION DU STAGE DE FORMATION

OBJECTIFS

- Planifier le stage de formation.
- Calculer la durée du stage de formation.
- Établir un calendrier.
- Décrire le rôle du formateur dans la supervision du stage de formation.

NOTA: Cette activité s'adresse aux adultes dans l'apprentissage individualisé.

DESCRIPTION	DÉMARCHE	DURÉE
- Calcul de la durée du stage de formation. NOTA: L'adulte doit avoir en main son profil de formation élaborée par l'établissement.	- Utiliser les outils proposés dans le module 17. Faire calculer la durée du stage de formation par l'adulte à l'aide d'une grille vierge. - Donner la signification des termes suivants: sigle, cours, unités, profil de formation, etc.	30 min

DESCRIPTION	DÉMARCHE	DURÉE
- La planification du stage de formation.	- Utiliser les outils proposés dans le module 17. - À l'aide d'un exemple, montrer à l'adulte comment planifier son stage de formation en tenant compte des contraintes. Pour ce faire, utiliser rétroprojecteur et acétates. - Fournir à l'adulte une grille de planification vierge.	60 min
- L'horaire hebdomadaire.	- Faire rédiger par l'adulte son horaire hebdomadaire, lui fournir un horaire vierge.	10 min
- Rôle du formateur dans le suivi de la formation.	- Préciser les rôles et les attentes du formateur dans l'activité de suivi. (Voir module 17).	10 min
- Préparation de l'adulte à la première rencontre de suivi.	- Demander à l'adulte de préparer la rencontre de suivi à l'aide d'un document que vous lui remettrez (voir module 17).	10 min

CLÔTURE DE L'ACCUEIL

DESCRIPTION	DÉMARCHE	DURÉE
. Évaluation des activités.	- Tour de table informel sur le degré de satisfaction des adultes . Notes. - Questionnaire pour vérifier le degré de compréhension . des renseignements fournis; . de la démarche d'apprentissage; . des techniques de travail intellectuel; . de la planification.	30 min
Prévisions pour le lendemain et au revoir.	- Information sur l'horaire et les activités du lendemain.	5 min

4. PROCÉDURES D'ACCUEIL PARTICULIÈRES À LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Pour faciliter votre planification de l'accueil, il vous faut avoir en main les documents suivants:

a) fiche de suivi ou fiche de notation des résultats (document sur lequel vous transcrirez les résultats d'examens);

b) liste des cours du plan de formation;

c) profil de formation de l'apprenant (fiche sur laquelle figurent le nom de l'apprenant ainsi que les cours qu'il aura à suivre);

d) monographie du plan de formation;

e) outils de reconnaissance des acquis extrascolaires (expérientiels) se rapportant à votre plan de formation, le cas échéant;

À l'occasion de l'accueil, vous aurez à établir le profil de formation de l'apprenant si ce profil ne l'a déjà été par le conseiller affecté à ce travail dans votre Service d'éducation des adultes. Pour ce faire, vous aurez besoin de ses relevés de notes et bulletins ainsi que des outils de reconnaissance des acquis extrascolaires, s'il en existe pour le plan de formation auquel s'est inscrit l'apprenant.

Profitez également de l'accueil pour amener l'apprenant à avoir une vue d'ensemble du plan de formation à suivre, de manière qu'il puisse constater l'ampleur de la tâche qu'il aura à effectuer. À cet effet, remettez-lui la liste des cours du plan de formation ainsi qu'un exemplaire de la monographie relative au plan de formation.

Par la suite, vérifiez les apprentissages acquis antérieurement et donnant droit à une reconnaissance d'acquis extrascolaires. Évaluez ensuite ces acquis à l'aide d'épreuves d'examen; si l'apprenant réussit, consignez les résultats sur sa fiche de suivi. Établissez ensuite le profil de formation de l'apprenant en lui indiquant la liste des cours qu'il lui reste à suivre pour compléter son plan de formation. Il existe présentement des outils d'évaluation d'acquis extrascolaires pour quelques plans de formation. Informez-vous auprès de votre personne-ressource des outils que vous pouvez vous procurer.

En dernier lieu, précisez à l'apprenant les critères de réussite de chacun des cours du plan de formation.

En résumé, pour que votre accueil soit efficace, procédez comme suit:

- Dressez le profil de formation des apprenants (si ce n'est pas déjà fait).
- Remettez la liste des cours du plan de formation ainsi que la monographie de ce plan.
- Vérifiez et évaluez les apprentissages pouvant faire l'objet d'une reconnaissance d'acquis extrascolaires.
- Remettez par écrit les critères de réussite de chacun des cours du plan de formation.

5. RECHERCHE - ACTION

1. Planifiez une activité d'accueil. Inspirez-vous du modèle proposé et adaptez-le à votre situation.

2. Dressez la liste de tous les documents dont vous aurez besoin pour réaliser votre activité d'accueil.

_____

_____

_____

_____

3. NOTA: CETTE QUESTION S'ADRESSE UNIQUEMENT AU FORMATEUR EN FORMATION PROFESSIONNELLE.

La reconnaissance d'acquis extrascolaires est une activité importante dont tout formateur doit tenir compte lorsqu'il établit le profil de formation d'un apprenant. D'après-vous, quelles sont les raisons principales qui justifient la reconnaissance d'acquis extrascolaires?

_____

_____

_____

_____

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 13

Modèle d'une activité de rodage

Québec

MODULE 13

MODÈLE D'UNE ACTIVITÉ DE RODAGE

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 13.3

OBJECTIFS 13.5

1. L'ACTIVITÉ DE RODAGE: BUT 13.7

2. OBJECTIFS 13.7

3. PLANIFICATION 13.10

4. DESCRIPTION DU CONTENU 13.12

5. ÉVALUATION 13.21

6. RECHERCHE - ACTION 13.23

SOMMAIRE

L'adulte a, dans son bagage d'expériences, une image de «l'école»; lorsqu'il effectue un retour aux études, il s'attend un peu à retrouver cette perception qu'il a de l'école.

Ainsi, plusieurs adultes s'attendent à retrouver dans la «classe» un «professeur» qui mènera le bal. Mais lorsqu'ils se retrouvent dans l'apprentissage individualisé, force leur est de constater que l'école a bien changé. Ce n'est plus le «professeur» qui arrange leurs journées, d'ailleurs il ne semble plus «enseigner» du tout. Le professeur n'est plus le seul à avoir les bonnes réponses, les adultes ont désormais le corrigé de leurs exercices en mains et puis, il leur faut être actifs et savoir se débrouiller pour progresser. «Oui, l'école a bien changé!», doivent admettre les adultes.

Tout cela nécessite une adaptation, une période de rodage avant que le «moteur» ne tourne rondement.

Initier l'adulte à la façon particulière de travailler dans l'apprentissage individualisé, à l'utilisation rentable des ressources mises à sa disposition, voilà le but de l'activité de rodage. C'est un moment essentiel sur lequel se fonde le succès ou l'insuccès du retour aux études.

Plusieurs objectifs très importants sont visés dans cette activité; on peut généralement les grouper sous quatre rubriques:

- *initiation à l'utilisation des outils d'apprentissage;*
- *sensibilisation à une utilisation efficace des ressources humaines mises à la disposition des adultes;*
- *sensibilisation à la façon particulière d'évaluer les apprentissages à l'éducation des adultes;*
- *sensibilisation à des règles de sécurité essentielles dans les endroits comme les laboratoires, les ateliers de travail, etc.*

Un modèle de planification d'une activité de rodage vous est fourni dans le présent module afin de vous permettre d'élaborer et de réaliser, à votre tour, ce type d'activité.

OBJECTIFS

- *Relever le but et les objectifs de l'activité de rodage.*
- *Élaborer, planifier et réaliser une activité de rodage.*
- *Évaluer l'activité de rodage réalisée.*

1. L'ACTIVITÉ DE RODAGE: BUT

L'activité de rodage vise essentiellement à initier l'adulte au travail, dans un atelier ou en classe. C'est une étape essentielle de la préparation de l'adulte au contexte de travail particulier à l'apprentissage individualisé. Dans certains centres de formation, cette activité est intégrée à l'activité d'accueil dont elle constitue, en fait, le prolongement normal. Informez-vous des pratiques en vigueur dans votre milieu à ce propos.

2. OBJECTIFS

Le Petit Robert nous apprend qu'au figuré le mot rodage signifie "période de mise au point" et que cette mise au point se fait "par des essais et par la pratique". Il s'agit donc d'un processus qui s'échelonne dans le temps et qui n'est en fait complètement terminé que lorsque les personnes "rodées" sont capables de remplir adéquatement la fonction pour laquelle on les a mises en période de rodage.

Même si elle est circonscrite dans le temps, cette période de mise au point variera avec les personnes. En effet, chaque adulte arrive avec un bagage différent; ses réactions seront différentes et il aura besoin d'une période de rodage plus ou moins longue. Le formateur devra donc garder présents à l'esprit les objectifs de l'activité de rodage pendant un certain temps, quitte à y revenir au besoin pour préciser certains renseignements.

Il est essentiel de réserver au début du stage de formation un moment déterminé pour cette activité; mais croire que la période de rodage se terminera avec l'activité elle-même, serait aller à l'encontre du sens même du mot rodage.

Cette activité comporte en effet plusieurs objectifs en apparence simples; mais dans le flot de renseignements qu'on lui communique alors, l'adulte en oublira sans doute quelques-uns. Au début du stage, il faut donc revenir sur ces objectifs pour en vérifier périodiquement l'atteinte jusqu'à ce que tous ces renseignements soient bien intégrés.

La liste des objectifs que nous vous proposons ici n'est sûrement pas exhaustive. D'autres objectifs commandés par des contextes particuliers de formation pourront s'y ajouter. N'hésitez pas à le faire.

Ces objectifs sont groupés sous quatre rubriques:

- les outils d'apprentissage (objectifs a et b);
- l'évaluation (objectifs c et d);
- les ressources-humaines (objectifs d, e, f et g);
- la sécurité du travail (objectif h).

a) Présenter la structure du programme et les objectifs du cours.

b) Initier les adultes à l'utilisation des outils d'apprentissage.

c) Informer l'adulte des modalités de passation d'une épreuve "diagnostique".

d) Présenter les règles et les modalités d'évaluation.

e) Informer les adultes des rôles et des attentes du formateur.

f) Informer les adultes des personnes-ressources mises à leur disposition.

g) S'il y a lieu, faire connaître les noms des personnes-ressources mises à la disposition des adultes.

h) S'il y a lieu, informer l'adulte des règles de santé et de sécurité à observer.

3. PLANIFICATION

Avant de réaliser une activité de rodage, il faut planifier celle-ci en rédigeant, par exemple, un ordre du jour que vous remettrez à chaque apprenant. Il faut aussi prévoir une durée maximale pour chaque article à l'ordre du jour.

À titre d'exemple, voici un modèle d'ordre du jour que vous pourrez modifier selon vos besoins.

NOTA:	Certains services d'éducation des adultes remettent aux apprenants un carnet dans lequel vous pouvez trouver certains renseignements qui peuvent vous aider à organiser votre activité de rodage.

RODAGE EN MATHÉMATIQUE

ORDRE DU JOUR

Date: 88-11-12 Local: XYZ
Heure: 13 h 45

1.	Objectifs de l'activité de rodage.	10 min
2.	La structure du programme.	10 min
3.	Les règles et modalités d'évaluation.	15 min
4.	Comment utiliser ses outils d'apprentissage.	30 min
5.	Pause.	
6.	Précisions sur les attentes du formateur.	10 min
7.	Les personnes-ressources à la disposition des adultes.	5 min
8.	Varia.	
9.	Évaluation de l'activité de rodage.	5 min
10.	Passation d'une épreuve "diagnostique".	(temps indéterminé)

4. DESCRIPTION DU CONTENU

Une fois l'ordre du jour rédigé et les objectifs fixés, décrivez le contenu de chaque objectif visé par l'activité de rodage et la démarche privilégiée pour l'atteindre.

Nous vous présentons ci-après le modèle d'une activité de rodage. Les exemples relatifs au contenu et à la démarche sont donnés à titre indicatif seulement. Remaniez ce contenu s'il le faut pour l'adapter à vos besoins. Pour chacun des points à l'ordre du jour, prévoyez une durée maximale. Soyez concis pendant l'activité et évitez de vous laisser entraîner dans des digressions par les participants. Réglez les problèmes particuliers à la fin de la rencontre. Pendant votre exposé, vérifiez de temps à autre, à l'aide de questions, la qualité de transmission de vos messages. Soyez détendu. Afin d'attirer l'attention, ayez recours occasionnellement à des remarques humoristiques, ou à des digressions intéressantes. N'oubliez pas que ces adultes viennent tout juste d'arriver dans le centre de formation et qu'une certaine anxiété persiste chez eux.

MODÈLE D'UNE ACTIVITÉ DE RODAGE

OBJECTIFS	CONTENU ET DÉMARCHE	DURÉE
1. - Informer l'adulte de la structure du programme.	- Situer le cours dans l'ensemble du programme. - Préciser les buts du cours. Démarche: . Exposé oral. . Écrire les renseignements importants au tableau.	10 min

OBJECTIFS	CONTENU ET DÉMARCHE	DURÉE
2. - Initier l'adulte à l'utilisation des outils d'apprentissage.	- Définir les expressions objectifs terminaux et objectifs intermédiaires. - Décrire l'importance des objectifs d'apprentissage par rapport à l'évaluation. - Montrer à l'adulte comment utiliser ses outils d'apprentissage. - Montrer comment se servir d'un corrigé. - Montrer comment utiliser le questionnaire d'accompagnement d'un vidéogramme. - etc. <u>Démarche</u>: . Exposé oral à l'aide d'un exemple type. . Tous doivent avoir en main un exemplaire du module type. . Exercice d'intégration. . Questions en vue de la vérification de la compréhension.	20 min

OBJECTIFS	CONTENU ET DÉMARCHE	DURÉE
3. - Informer l'adulte des règles et des modalités d'évaluation en usage à l'éducation des adultes.	- Indiquer la note de passage de chaque épreuve. - Indiquer le nombre d'épreuves pour chaque cours. - Indiquer le nombre de points alloués à chaque épreuve. - Indiquer le moment, la durée, le lieu et les règles de passation d'une épreuve. - Indiquer quand est corrigé chaque épreuve. - Préciser la pratique de rétroaction utilisée après la passagion d'une épreuve. <u>Démarche</u>: . Exposé oral. . Exemple de commentaires fournis après une épreuve.	20 min

OBJECTIFS	CONTENU ET DÉMARCHE	DURÉE
4. - Informer l'adulte des rôles et des attentes du formateur.	- Préciser les conditions de travail en classe, au laboratoire, en atelier. - Préciser vos attentes par rapport au travail en équipe. - Préciser vos attentes par rapport à l'évaluation et à l'auto-évaluation des apprentissages de l'adulte. - Préciser votre mode d'intervention au cours de l'apprentissage. - Décrire votre façon d'informer l'adulte de ce qui va et ne va pas après la correction d'une épreuve. - Justifier le temps qui s'écoule entre la passation et la correction d'une épreuve. - etc. <u>Démarche</u>: . Exposé oral. . Questions en vue de la vérification de la compréhension.	20 min

OBJECTIFS	CONTENU ET DÉMARCHE	DURÉE
5. - S'il y a lieu, informer l'adulte des règles de santé et de sécurité à observer.	- Préciser les règlements. - Préciser vos attentes, votre attitude à l'égard de ceux et celles qui passeront outre aux règlement. - etc. <u>Démarche</u>: . Exposé oral. . Distribuer la feuille de règlements.	5 min

OBJECTIFS	CONTENU ET DÉMARCHE	DURÉE
6. - Faire connaître les personnes-ressources mises à la disposition de l'adulte et préciser leurs rôles.	- Indiquer à qui s'adresser pour obtenir certains renseignements. - Nommer les personnes-ressources telles que: conseiller d'orientation, conseiller d'information scolaire, secrétaire, appariteur, directeur, etc. <u>Démarche</u>: . Exposé oral. . Distribuer la feuille sur laquelle se trouvent les noms des personnes-ressources, le numéro de leur bureau, leur fonction et leur horaire. . Si possible, demander aux personnes-ressources d'être présentes et de se présenter elles-mêmes.	5 min

OBJECTIFS	CONTENU ET DÉMARCHE	DURÉE
7. - Informer l'adulte des modalités de passation d'une épreuve "diagnostique".	- Préciser les buts de l'épreuve. - Préciser la durée de l'épreuve. - Préciser comment s'effectuera et sur quoi protera l'enseignement correctif proposé. - Indiquer le calendrier à suivre.	NOTA: Laissez le temps qu'il faut à l'apprenant pour subir l'examen. S'il n'a pas terminé à la fin de la rencontre, demandez-lui de l'apporter à domicile. Vous en ferez la correction à son retour.

OBJECTIFS	CONTENU ET DÉMARCHE	DURÉE
8. - Évaluer le rodage.	- Observer les adultes durant leur période de rodage. - Préciser au besoin la procédure ou les renseignements apportés au rodage. Démarche: . Observation des adultes au travail. . Vérifier le travail de chaque apprenant. . Intervenir directement sur la façon de travailler individuellement et, au besoin, devant tout le groupe.	S'échelonne sur plusieurs leçons, (2, 3 ou plus, au besoin.

5. ÉVALUATION

Le rodage est une activité essentielle au bon fonctionnement de l'adulte dans l'apprentissage individualisé. En effet, l'utilisation appropriée des outils mis à la disposition de celui-ci contribue en effet au succès de son entreprise de formation. À ce titre, on doit, d'une façon ou d'une autre, évaluer cette activité, ne serait-ce que pour pouvoir évaluer le pourcentage d'information retenu par chacun.

Une certaine anxiété, toujours présente au moment du "retour à l'école", pourra faire en sorte qu'une partie de l'information livrée au cours de cette activité ne pourra être retenue. De plus, cette période de mise au point doit s'échelonner dans le temps et se faire au moyen de la mise en pratique de la procédure expliquée. Il faut donc laisser au temps le soin de faire son oeuvre.

L'évaluation du succès d'un rodage doit suivre le même parcours que la période de mise au point et s'échelonnera dans le temps. Les instruments privilégiés dont dispose le formateur pour s'acquitter de cette tâche sont l'observation des adultes dans leur période de rodage et l'intervention directe sur des points précis, (par exemple, en répétant ou en clarifiant les renseignements mal compris ou mal assimilés).

Pendant une certaine période s'échelonnant sur deux ou trois leçons, le formateur devra donc porter une attention particulière à la façon de travailler des adultes et rectifier individuellement ou devant le groupe les façons de faire fautives. N'oubliez pas non plus de signaler les points forts de chaque adulte ou ceux du groupe.

6. RECHERCHE - ACTION

1. Planifiez et organisez une activité de rodage.

OBJECTIFS	CONTENU ET DÉMARCHE	DURÉE

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 14

L'évaluation des apprentissages

Québec

MODULE 14

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseure linguistique :	Joce-Lyne Biron
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 14.3

OBJECTIFS 14.7

1. INTRODUCTION 14.9

2. MESURER OU ÉVALUER 14.9

3. ÉVALUATION À INTERPRÉTATION NORMATIVE 14.12

4. ÉVALUATION À INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE 14.13

5. ÉVALUATION FORMATIVE 14.17

6. ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE 14.19

7. ÉVALUATION SOMMATIVE 14.21

8. PRINCIPES DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION DES ADULTES. . 14.25

9. RÉSUMÉ 14.26

10. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION 14.29

11. BIBLIOGRAPHIE 14.53

SOMMAIRE

Démêler le vocabulaire et les différents concepts utilisés en évaluation des apprentissages n'est pas une mince tâche. Plusieurs y perdent leur latin!

Tout d'abord, êtes-vous au fait de la différence entre mesurer et évaluer? Saviez-vous que l'évaluation est un moyen au service d'une prise de décision? Seriez-vous capable de distinguer les diverses formes d'évaluation suivantes: évaluation sommative à interprétation critériée, évaluation sommative à interprétation normative, évaluation formative, évaluation diagnostique?

Si vous hésitez à répondre à ces questions, la lecture et les exercices proposés dans ce module vous seront particulièrement utiles.

L'évaluation des apprentissages est probablement l'un des sujets les plus importants en éducation, à cause justement des décisions qui en résultent et qui peuvent hypothéquer l'avenir de personnes qui seraient, par exemple, mal évaluées.

À l'éducation des adultes, l'évaluation des apprentissages fait partie du processus d'apprentissage lui-même, car nous croyons que c'est à travers la pratique de l'auto-évaluation que l'adulte pourra, en partie, devenir autonome. Nous croyons également que l'évaluation (notamment l'auto-évaluation) rend l'adulte responsable de la qualité de ses apprentissages. Et nous nous efforçons enfin, à travers l'évaluation, de lui fournir une information adéquate, signifiante et rapide sur ses apprentissages.

Nous espérons que ce module vous aidera à réfléchir sur l'importance de l'évaluation dans le processus d'apprentissage.

NOTE DES RÉDACTEURS:

Nous reproduisons ici, avec l'aimable autorisation de leurs auteurs, de larges extraits du chapitre 2 de l'ouvrage suivant: GAUTHIER, R., SAINT-ONGE, M., en collaboration avec VALLIERES, S. et DUMAS, A. L'évaluation formative planification et instrumentation, PERFORMA, Université de Sherbrooke, 1986, 572 p.

OBJECTIFS

- *DÉFINIR les termes suivants: évaluation, mesure, évaluation à interprétation normative ou évaluation à interprétation critériée.*

- *Parmi une liste donnée d'éléments, RELEVER ceux représentant le résultat d'une mesure et ceux correspondant au résultat d'une évaluation.*

- *ÉTABLIR une distinction entre les concepts de mesure et d'évaluation dans le domaine de l'éducation.*

- *FORMULER oralement ou par écrit deux arguments démontrant que le concept de prise de décision est fondamental dans le domaine de l'évaluation.*

- *Étant donné cinq contextes d'utilisation d'instruments de mesure en éducation, ASSOCIER à chacun d'eux le type d'évaluation correspondant (évaluation formative, évaluation sommative ou évaluation diagnostique).*

- *DISTINGUER une situation d'évaluation sommative d'une situation d'évaluation formative.*

- *DISTINGUER une situation d'évaluation formative d'une situation d'évaluation diagnostique.*

- *Étant donné six situations, ASSOCIER à chacune d'elles le type d'évaluation correspondant (évaluation à interprétation normative ou évaluation à interprétation critériée).*

- *EXPLIQUER la fonction de chacun des types d'évaluation suivants: évaluation sommative, évaluation formative et évaluation diagnostique.*

1. INTRODUCTION

Pour plusieurs formateurs, les différents types d'évaluation portent souvent à confusion. Certains ont de la difficulté à distinguer les différents types d'évaluation: évaluation diagnostique, évaluation sommative à interprétation critériée, évaluation sommative à interprétation normative et évaluation formative. En outre, certains ne font pas la distinction entre la mesure et l'évaluation. D'autres ne soupçonnent pas l'ampleur du rôle de l'évaluation en éducation. Autant l'évaluation peut servir à aider l'adulte à progresser dans ses apprentissages, autant elle peut avoir un effet démobilisateur pour lui si elle n'est pas utilisée à bon escient.

Pour faire le point, nous vous convions à effectuer les lectures suivantes, ensuite à mesurer la quantité et la qualité des connaissances acquises à l'aide de l'épreuve d'auto-évaluation prévue à la fin de ce module et enfin, à évaluer vos résultats et à réviser au besoin certaines notions pour pallier les difficultés d'apprentissage décelées dans l'épreuve.

2. MESURER OU ÉVALUER

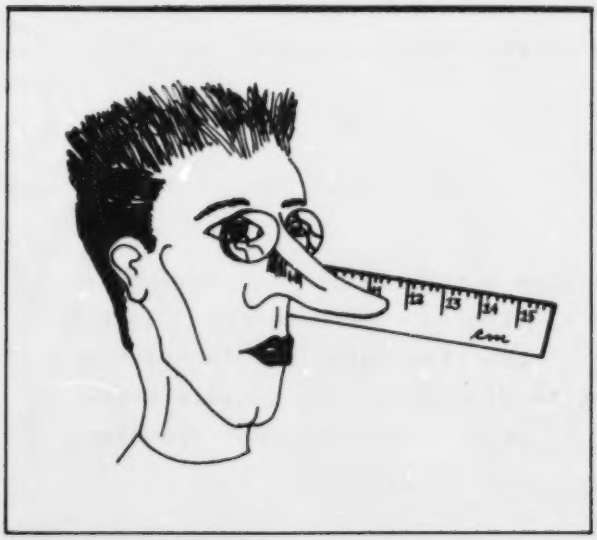
Toute activité de mesure vise à recueillir des résultats et exige l'usage d'instruments (règle, thermomètre, jauge, épreuves de rendement, etc.). Les résultats de la mesure indiquent par exemple, la quantité d'un objet, la qualité d'une personne ou d'un comportement en leur associant des symboles reconnus ou des normes.

Par exemple, soixante-cinq bonnes réponses sur cent questions indiquent la quantité de bonnes réponses à une épreuve (symbole associé à un comportement). Un fusible ayant une intensité de 15 A (ampères) représente un exemple de symbole associé à un objet. Lorsqu'on dit que Jacques Cartier accosta à

Gaspé en 1534, cette date devient un symbole associé à un événement. En décrivant Paul comme une personne de 1,85 m et de 90,8 kg, on associe à ces deux nombres des symboles d'unités de longueur et de masse.

Toute activité qui vise à interpréter les résultats ou les indices obtenus d'une mesure constitue une évaluation. Dire de Paul qui pèse 90,8 kg qu'il est gros ou petit pour sa taille (1,85 m) constitue une évaluation.

L'évaluation sert généralement à la prise de décision. Par exemple, l'amateur de courses sous harnais qui constate, en consultant les statistiques, que son cheval favori a amblé son dernier kilomètre en 1 min et 12 s, ce qui constitue une performance très lente pour sa catégorie, décidera probablement de ne pas miser sur lui à sa prochaine course.

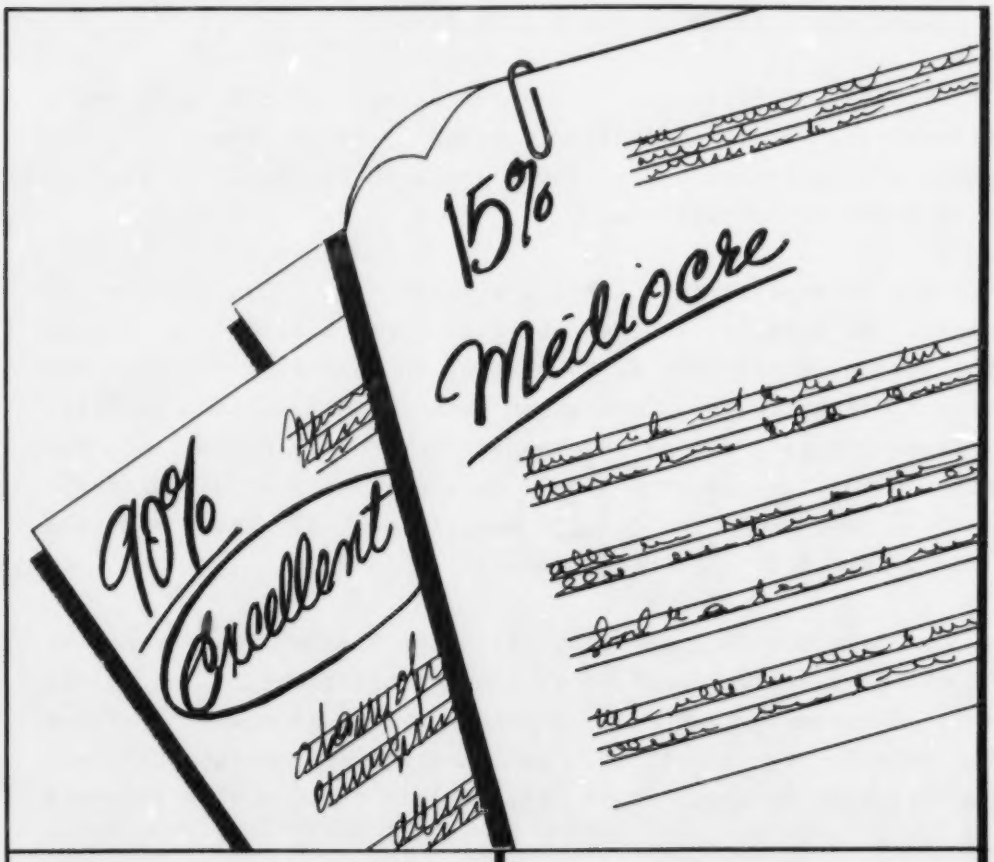


MESURE

ÉVALUATION

De façon analogue en éducation, l'évaluation sert également à prendre certains types de décisions comme la sanction des études, l'attestation de capacité, le passage d'une classe dans la classe supérieure, le rattrapage pour pallier des difficultés d'apprentissage, etc.

Pour que l'évaluation débouche sur une prise de décision mieux éclairée, elle devrait s'appuyer sur les résultats d'une mesure précise.



MESURER, C'EST DÉCRIRE, AU MOYEN DE SYMBOLES (CHIFFRES, LETTRES, ETC.), DES OBJETS, DES PERSONNES, DES ÉVÉNEMENTS.

ÉVALUER, C'EST PORTER UN JUGEMENT DE VALEUR SUR QUELQUE CHOSE QU'ON A MESURÉ.

ÉVALUER EN ÉDUCATION, C'EST:

- **interpréter les résultats obtenus de la mesure des apprentissages par des instruments adéquats;**

- **prendre des décisions par rapport à un ou à plusieurs critères donnés touchant des apprentissages.**

3. ÉVALUATION À INTERPRÉTATION NORMATIVE

Évaluer, c'est donc comparer divers objets, personnes, performances, etc. Lorsqu'on compare des objets ou des personnes appartenant à une même classe, on dit que l'on fait de l'interprétation normative.

Par exemple, pour Lise qui a obtenu 65% à une épreuve de français et dont le résultat se situe parmi les 15% des résultats les plus faibles de la classe, en contexte d'interprétation normative, nous pourrions lui communiquer son résultat en terme de rang occupé par rapport aux autres élèves de son groupe. En la classant ainsi, nous portons un jugement de valeur. Dans un autre groupe, avec le même résultat, son rang pourrait être tout à fait différent.

Dans un potager, parmi 50 plants de tomates, la moyenne de production se situe à 8,3 kg de tomates par plant. L'un de ces plants à produit 13,6 kg de tomates. Cette production classe cette plante comme nettement supérieure à ses congénères par rapport au rendement. Cette constatation constitue un jugement

de valeur porté sur un individu de ce groupe, jugement basé sur la seule caractéristique du rendement. Par rapport à la caractéristique du goût, par exemple, il pourrait en être tout autrement et ce pourrait bien être un autre individu de cette même classe qui remporterait la palme du goût.

Ainsi, toute évaluation qui vise à situer le rang d'un objet ou d'un individu dans la classe à laquelle il appartient, en ce qui concerne une caractéristique précise, est dite à interprétation normative.

L'objet ou l'individu alors évalué est comparé aux autres objets ou individus de sa classe dans le but de déterminer son rang par rapport aux autres objets ou individus de cette classe.

4. ÉVALUATION À INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE

Lorsqu'on compare des objets, des individus ou des performances par rapport à des seuils ou à des critères de performance ou d'acceptabilité, on dit alors que l'on fait de l'interprétation critériée.

Pour bien faire saisir la différence de contextes d'utilisation entre l'interprétation normative et l'interprétation critériée. Consultez les pages 14.15 et 14.16.

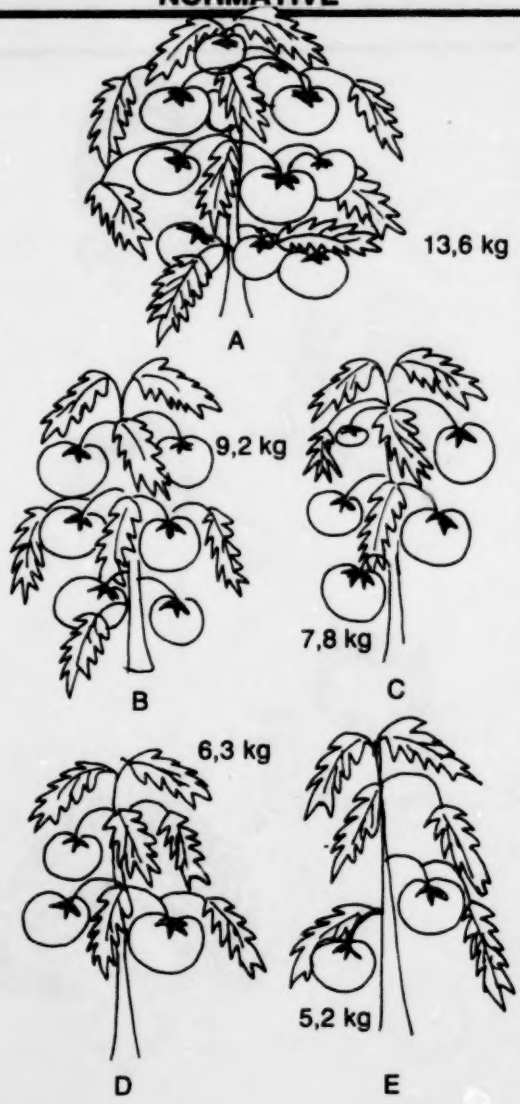
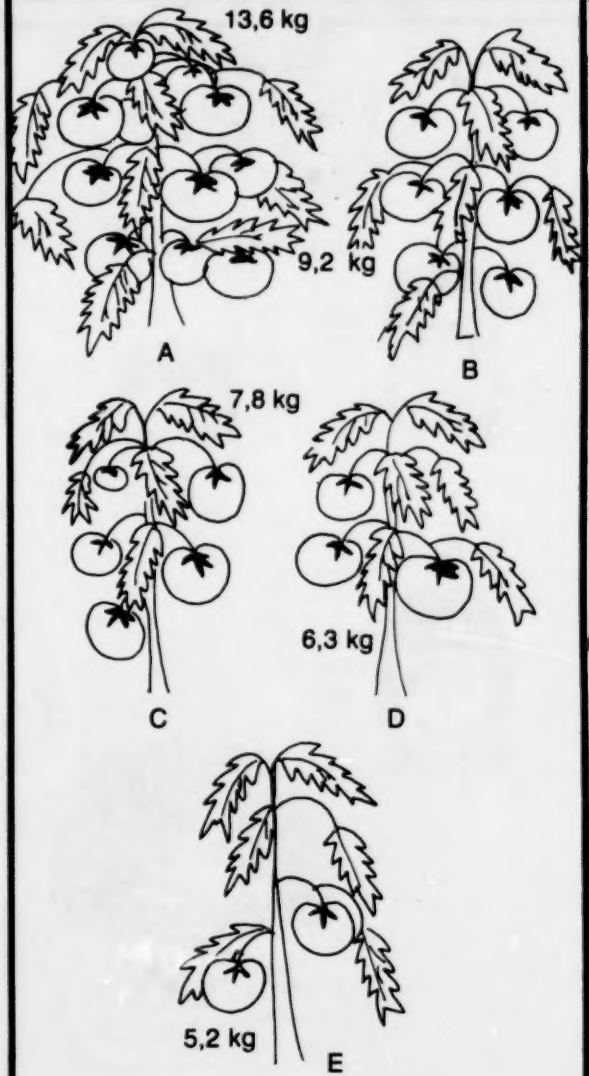
Avec sa note de 65%, Lise a réussi son épreuve de français, car elle a satisfait au seuil de performance établi à 60%. Peu importe le résultat des autres élèves, elle a réussi.

D'après le grainier, la moyenne de rendement de ses plants de tomates devrait se situer autour de 7,5 kg de tomates par plant. Le plant le plus productif du potager de l'exemple précédent a donc largement dépassé le seuil de performance attendu. Jugé selon ce seul critère, sa production est alors considérée indépendamment de tous les autres plants.

Lorsque l'évaluation vise ainsi à déterminer si un objet, un individu ou une performance satisfait à un critère ou à un seuil de performance en ce qui concerne une caractéristique précise, elle est dite à interprétation critériée.

L'objet, l'individu et la performance évalués sont alors indépendants des autres individus de la classe ou du groupe auquel ils appartiennent.

ÉVALUATION À INTERPRÉTATION NORMATIVE	ÉVALUATION À INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE
Diane 98% 1re Jean 92% 2e Paul 87% 3e Lise 65% 4e Léa 60% 5e	Lise 65% Diane 98% Paul 87% Jean 92% Léa 60%
COMPARÉES AUX AUTRES, LISE ET LÉA SE SITUENT DANS LA PARTIE INFÉRIEURE DU GROUPE.	— SEUIL DE PERFORMANCE: 60% — TOUS SATISFONT AU CRITÈRE DE PERFORMANCE ÉTABLI.

ÉVALUATION À INTERPRÉTATION NORMATIVE	ÉVALUATION À INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE
	
COMPARÉ AUX AUTRES PLANTS, LE PLANT «A» EST LE PLUS PRODUCTIF	PERFORMANCE ESCOMPTÉE: 7,5 kg PAR PLANT LES PLANTS A, B ET C ATTEIGNENT LE SEUIL DE PERFORMANCE

5. ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative se fait en cours d'apprentissage. Elle a pour buts de montrer où en est l'élève dans son apprentissage, de relever les difficultés et de permettre des prescriptions correctives avant que ne se poursuive l'apprentissage.

L'évaluation formative est une intervention qui vise à faciliter le processus d'apprentissage. Elle permet d'éviter que des difficultés d'apprentissage ne perdurent et ne se transforment en difficultés permanentes. Elle indique les difficultés d'apprentissage le plus vite possible afin de permettre à l'élève de les surmonter alors qu'il lui est encore possible de le faire.

Par ailleurs, il faut reconnaître que toute évaluation formative, pour être utile, doit donner à l'élève des informations suffisamment précises pour orienter l'action corrective. Ainsi, dire à un élève qui a 9 sur 20 qu'il est médiocre, lui indique qu'il n'a pas la note de passage, mais ne lui indique pas ce qu'il devrait apprendre pour obtenir 20 sur 20. Cette évaluation n'est pas formative même si on prétend qu'elle devrait inciter au travail. Pour être formative, ce type d'évaluation doit porter sur des aspects précis de l'apprentissage et on doit s'assurer de donner une rétroaction précise. À ce propos, on a longtemps cru que ce qui rendait la rétroaction efficace, c'était surtout sa proximité de la réponse émise par l'élève. De nombreuses expériences ont démontré qu'il n'en est rien. C'est plutôt l'information que donne la rétroaction qui lui donne toute sa force. Ainsi, un parent peut intervenir immédiatement après la "faute" pour corriger le

langage de son enfant. Il lui dira, par exemple, "on ne dit pas "si j'aurais", mais "si j'avais" (rétroaction évaluative). Le fait de corriger immédiatement est moins efficace que de souligner la nature de l'erreur et de donner la règle qui permet de se corriger. Ainsi, le parent pourrait dire "Je remarque que tu dis toujours "si j'aurais", si "je pourrais", si "je serais", mais en français, un SI est toujours suivi de l'imparfait. On dit donc "si j'avais", "si je pouvais" (rétroaction descriptive). L'immédiateté de la correction, sans la valeur diagnostique de l'évaluation, est loin de permettre à la personne d'apprendre. Cependant, pour avoir du sens, la rétroaction doit être assez rapprochée de l'erreur pour lui être associée. De plus, elle doit être descriptive et assez précise pour être rattachéeà l'erreur en question.

La nécessité d'informer l'élève de façon précise sur son apprentissage fait de l'évaluation formative une évaluation à interprétation critériée. Ce type d'évaluation ne sert pas à des fins de sanction des études.

6. ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Lorsqu'en début de session le formateur veut vérifier quelles sont les "bases" sur lesquelles il peut commencer son enseignement, il doit vérifier les apprentissages sur lesquels il peut compter et ceux qu'il doit, dès le départ, rectifier. Il analyse alors, en quelque sorte, les connaissances des élèves et dresse un portrait réaliste de l'état des connaissances des élèves. Il doit, pour cela, préparer une évaluation diagnostique.

L'évaluation diagnostique se distingue de l'évaluation formative par l'objet de l'évaluation et par le moment où elle intervient par rapport à un cours donné.

L'évaluation formative, comme on l'a vu, vise à dépister les difficultés d'apprentissage en fonction de l'atteinte des objectifs d'un cours donné, en vue d'y apporter les correctifs nécessaires; son objet porte donc sur l'ensemble des objectifs du cours.

L'évaluation diagnostique a plutôt comme objet l'évaluation des objectifs que l'élève doit avoir atteints avant de commencer un cours donné; elle porte donc sur la maîtrise des habiletés ou des connaissances préalables.

Ainsi, si l'évaluation formative est pratiquée tout au long d'un cours, l'évaluation diagnostique ne le sera qu'avant le début d'un cours et conduira à des prises de décisions telles que:

. l'admission au cours si les habiletés ou connaissances préalables sont maîtrisées;

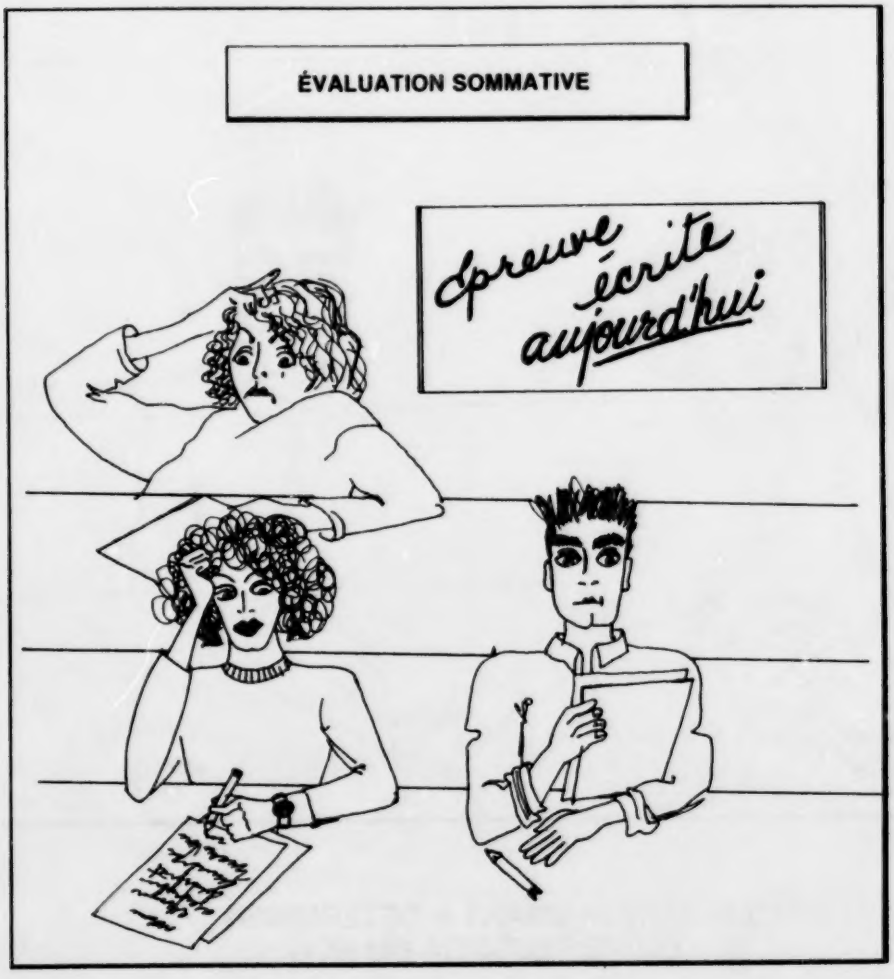
. la prescription d'un correctif avant le début du cours si les habiletés ou connaissances préalables non maîtrisées sont relativement simples;

. l'inscription à un autre cours si les habiletés ou connaissances préalables non maîtrisées sont nombreuses ou relativement complexes.

Ainsi entendue, l'évaluation diagnostique est peu pratiquée, car on estime que la réussite d'un cours préalable, même avec la note de passage (60 sur 100) témoigne d'une maîtrise suffisante des habiletés ou connaissances nécessaires à l'inscription à un cours de niveau supérieur. Tel n'est pas toujours le cas.

7. ÉVALUATION SOMMATIVE

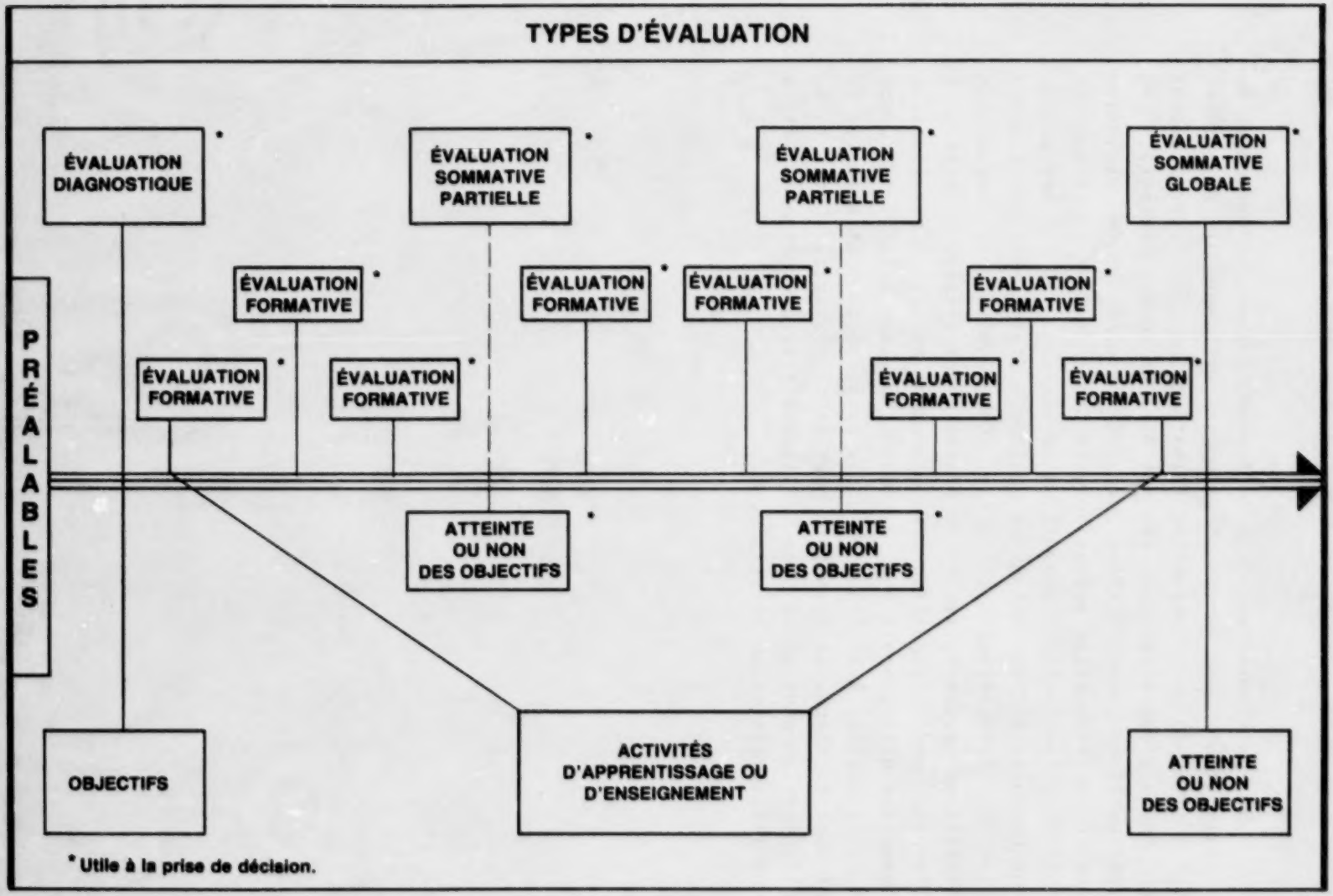
L'évaluation sommative survient après l'apprentissage. Cette forme d'évaluation a généralement pour but la sanction des études. Une telle évaluation est la plupart du temps sans appel. Elle se traduit généralement par un verdict de réussite ou d'échec. La rétroaction apportée a un caractère décisif, ce qui ne permet pas d'apporter des correctifs.



ÉVALUATION SOMMATIVE

INTERVENTION VISANT À DÉTERMINER SI L'ÉLÈVE RÉUSSIRA OU NON.

On peut observer, dans le tableau suivant, l'évolution de l'utilisation des formes d'évaluation utilisées en éducation. Les interventions d'évaluation formative, qui surviennent toutes en cours d'apprentissage, peuvent être en nombre illimité. Ces interventions sont dictées par les besoins d'une situation donnée. L'évaluation sommative dite continue fait appel aux résultats d'évaluations sommatives partielles. (C'est une pratique courante à l'éducation des adultes. C'est aussi une évaluation à interprétation critériée. Ces évaluations sommatives partielles peuvent servir au formateur pour faire connaître à l'adulte certaines difficultés d'apprentissage.). L'évaluation sommative dite globale est celle qui survient à la fin du cours (par exemple, à la fin d'un cours de 45 heures) et elle a, la plupart du temps, un caractère décisif et terminal. Cette forme d'évaluation peut aussi bien utiliser l'interprétation normative que l'interprétation critériée.


TYPES D'ÉVALUATION
ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE *
ÉVALUATION SOMMATIVE PARTIELLE *
ÉVALUATION SOMMATIVE PARTIELLE *
ÉVALUATION SOMMATIVE GLOBALE *
ÉVALUATION FORMATIVE *
ÉVALUATION FORMATIVE *
ÉVALUATION FORMATIVE *
ÉVALUATION FORMATIVE *
ÉVALUATION FORMATIVE *
ÉVALUATION FORMATIVE *
PRÉALABLES
ATTEINTE OU NON DES OBJECTIFS *
ATTEINTE OU NON DES OBJECTIFS *
OBJECTIFS
ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE OU D'ENSEIGNEMENT
ATTEINTE OU NON DES OBJECTIFS
* Utile à la prise de décision.

8. PRINCIPES DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION DES ADULTES

L'évaluation étant au service de l'apprentissage, elle doit être congruente avec la programmation par objectifs. L'évaluation doit donc servir à vérifier si les objectifs d'un cours ou d'une partie d'un cours ont été atteints. En outre, le fait d'indiquer à l'adulte ce qui va et ce qui ne va pas après un examen démontre que l'évaluation formative et l'évaluation sommative peuvent poursuivre les mêmes fins. À notre avis, l'évaluation sommative doit faire partie intégrante du processus d'apprentissage. C'est là le premier principe de l'évaluation.

Le deuxième principe réside dans la participation de l'adulte, premier responsable de ses apprentissages et de son développement au processus d'évaluation. Puisque l'adulte doit être au centre de sa formation et pour que l'apprentissage puisse suivre son cours normal, l'adulte doit être informé de ses résultats; de plus, il doit lui être prodigué, en cas de difficulté, un enseignement correctif avant la poursuite d'une autre série d'objectifs.

Un système d'évaluation formative associé à une évaluation sommative dite continue permet une information sur les apprentissages réalisés et, par conséquent, l'ajustement des méthodes d'apprentissage et d'enseignement.

Le troisième principe réside dans une information adéquate et rapide qui doit être donnée tout au long du processus d'apprentissage pour que cette information soit signifiante.

9. RÉSUMÉ

". **MESURER**, c'est recueillir des données à l'aide d'instruments et associer aux objets mesurés des symboles reconnus.

. ÉVALUER, c'est porter un jugement de valeur sur quelque chose qu'on a mesuré en vue de prendre une décision.

. **ÉVALUER EN ÉDUCATION**, c'est prendre une décision sur l'atteinte ou la non-atteinte d'objectifs d'apprentissage en se basant sur un critère donné.

. Une évaluation dite à interprétation **NORMATIVE** vise à situer des personnes, des performances, des objets, etc. les uns par rapport aux autres pour leur attribuer un rang: (1^{er}, 2^{e}, 3^{e}, etc.).

. **L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE** a pour but de déterminer si l'apprenant maîtrise toutes les habiletés préalables pour l'atteinte des objectifs d'un cours ou d'une partie de cours donné. Cette phase de l'évaluation intervient avant le début des apprentissages.

- L'ÉVALUATION FORMATIVE a pour but, d'une part, de dépister les difficultés d'apprentissage des apprenants et, d'autre part, de permettre une action corrective sur les méthodes et moyens d'enseignement. Cette phase de l'évaluation intervient de façon épisodique tout au long de l'apprentissage.

- L'ÉVALUATION SOMMATIVE a pour but la sanction des études. Son caractère est la plupart du temps terminal et se traduit par une réussite ou un échec. Ce type d'évaluation s'effectue généralement à la fin d'un cours.

Ces différents types d'évaluation peuvent s'appliquer à différentes formes d'enseignement comme l'illustre le tableau qui suit.

L'ÉVALUATION DANS UN SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT

BUT DU SYSTÈME ÉDUCATIF	FORME D'ENSEIGNEMENT	FONCTION DE LA RÉGULATION	FORMES D'ÉVALUATION POUR TOUT ENSEIGNEMENT	MOMENT DE L'ÉVALUATION
SÉLECTIONNER les élèves qui maîtrisent le plus grand nombre d'objectifs pédagogiques.	Enseignement • COLLECTIF • INDIFFÉRENCIÉ	S'assurer que les caractéristiques des apprenants répondent aux exigences du système.	DIAGNOSTIQUE (Information en vue de décider de fournir ou non des préalables.)	Avant le début des apprentissages
			FORMATIVE (Information en vue de guider l'apprentissage.)	En COURS d'apprentissage
Amener TOUS les élèves à la maîtrise de certains objectifs pédagogiques.	Enseignement • INDIVIDUALISÉ • DIFFÉRENCIÉ	S'assurer que les moyens de formation correspondent aux caractéristiques des apprenants.	SOMMATIVE (Information en vue de la sanction des études.)	À la fin des apprentissages

10. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION

1. AUTO-ÉVALUATION

CONSIGNES

- Répondez à toutes les questions de cette épreuve.
- Inscrivez vos réponses sur la feuille-réponse.
- Corrigez l'épreuve à l'aide du corrigé.
- Interprétez votre résultat à l'aide de la grille d'interprétation.
- Évaluez votre performance et décidez s'il y a lieu d'une action correctrice personnelle.

SECTION I

"Pour chacun des exemples suivants, écrivez sur la feuille-réponse la lettre "M" s'il s'agit du résultat d'une mesure, et la lettre "E" s'il s'agit du résultat d'une évaluation.

a) Un métal de grande densité.
b) Un apprenant médiocre.
c) La note 20 sur 20 à une épreuve de 20 item à réponse choisie.
d) Un apprenant habile.
e) Un objet pesant 0,3 milligramme.

SECTION II

Voici des contextes variés d'utilisation d'instruments de mesure. Indiquez de quel type d'évaluation il s'agit dans chacun des contextes en associant, sur la feuille-réponse, le type d'évaluation à la lettre correspondant au contexte d'évaluation.

TYPES D'ÉVALUATION: ÉVALUATION FORMATIVE,
ÉVALUATION SOMMATIVE,
ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE.

CONTEXTES:

a) Une épreuve de rendement sur l'équilibre d'équations chimiques qui permet de recommander, à chaque apprenant la reprise de certains exercices selon les difficultés qu'il n'a pu surmonter.

b) Une épreuve apparaît au tout début d'un livre d'auto-apprentissage et a pour but de conseiller le lecteur sur le ou les chapitres que celui-ci devrait aborder en premier lieu ou qu'il pourrait s'abstenir de lire (compte tenu de ses connaissances).

c) Une épreuve de rendement portant sur l'ensemble des objectifs d'une étape, administrée à la fin de cette étape, et dont les résultats seront convertis en rangs centiles pour être ensuite consignés sur relevé de notes.

d) Un formateur consulte sa classe afin de décider s'il peut poursuivre sa matière ou s'il doit revenir sur des notions qu'il juge non suffisamment maîtrisées.

e) Une épreuve de rendement (dans une matière donnée) a été conçue de façon à repérer les difficultés que les apprenants n'ont pu surmonter l'année précédente afin d'organiser une révision qui assure la maîtrise des préalables avant de commencer le cours.

SECTION III

Complétez les phrases suivantes en inscrivant sur la feuille-réponse le mot approprié volontairement omis par les rédacteurs.

a) L'évaluation faite dans le but d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement s'appelle l'évaluation _____.

b) On appelle _____ une évaluation sommative cumulative.

c) L'évaluation qui vise à situer la performance d'un élève dans un groupe en fonction d'une habileté particulière s'appelle l'évaluation _____.

d) La _____ consiste en l'application d'une règle d'attribution de symboles à des objets.

e) L'évaluation qui vise à déterminer si un élève a réussi ou non, aux fins de la sanction des études s'appelle évaluation _____.

f) Porter un jugement de valeur, c'est _____.

g) Lorsque l'évaluation vise à déterminer si l'apprentissage d'un élève est satisfaisant par rapport à un seuil de maîtrise et non par rapport au reste de la classe, il s'agit d'une évaluation _____.

h) L'évaluation _____ se fait avant la période consacrée à l'enseignement et a pour but de déterminer quels sont les préalables qu'il faut revoir.

SECTION IV

Indiquez, en cochant les cases appropriées sur la feuille-réponse, si les énoncés suivants sont vrais ou faux.

a) Je peux évaluer sans mesurer, mais je me base alors sur mes préjugés ou mes opinions.

b) L'évaluation sommative est ponctuelle; l'évaluation formative est continue.

c) L'évaluation est un moyen au service de la prise de décision.

d) L'unité de mesure en éducation, soit le point, est une unité de mesure qui peut servir de norme.

e) L'évaluation diagnostique se fait aux mêmes moments que l'évaluation formative.

SECTION V

Choisissez la bonne réponse et inscrivez-la sur la feuille-réponse.

a) Lorsque la décision qu'on doit prendre exige la sélection d'un nombre limité de candidats, le type d'interprétation utilisé sera la plupart du temps:

Normatif Formatif Critérié Diagnostique Sommatif

b) Lorsque la décision qu'on doit prendre exige un minimum de compétence, le type d'interprétation le plus approprié est:

Sommatif Normatif Formatif Critérié Diagnostique

c) Le système d'évaluation qui consiste à recueillir, pendant le déroulement d'un cours, des informations utiles dans le but d'attester de la qualité de l'apprentissage s'appelle:
Évaluation sommative Évaluation formative
Évaluation continue Évaluation diagnostique
Évaluation à interprétation critériée

SECTION VI

Pour chacune des situations suivantes, inscrivez sur la feuille-réponse:

a) Si la situation exige une évaluation à interprétation critériée;

b) Si la situation exige une évaluation à interprétation normative;

c) Si les données sont insuffisantes pour dire que la situation exige une évaluation à interprétation critériée ou à interprétation normative.

SITUATION A:

Dans un centre de formation, on a mis sur pied deux types de classes de 1re secondaire: (a) des classes ordinaires pour accueillir les apprenants qui maîtrisent un certain nombre d'objectifs considérés comme préalables à la poursuite d'études secondaires et (b) des classes spéciales dites de rattrapage pour les apprenants ne maîtrisant pas ces objectifs. Pour être admis dans une classe ordinaire, les apprenants doivent subir une épreuve de rendement et doivent obtenir un résultat minimal. Le nombre de classes de chaque catégorie n'est pas déterminé à l'avance, mais dépend du nombre d'apprenants ayant atteint ou non la note de passage.

SITUATION B:

Un organisme dispense un programme de secourisme et tient compte des informations suivantes pour l'admission des candidats: l'âge, le nombre d'années de résidence au Canada, la citoyenneté, le sexe et la note brute à un examen de connaissances générales en matière d'accidents.

SITUATION C:

En 1988, le ministère de l'Éducation du Québec permet à toute personne âgée d'au moins 16 ans, de s'inscrire à un centre d'éducation des adultes, à la condition, de ne pas être inscrit à une école secondaire des jeunes au 30 septembre.

SITUATION D:

Une personne connaît sa performance à plusieurs épreuves de course à pied (100 mètres, 500 mètres, 100 mètres haies, etc.) Parmi ces types d'épreuves, elle veut connaître celle où ses chances de succès sont les meilleures si elle devait participer à des épreuves de compétition sportive dans le domaine de la course à pied.

SITUATION E:

Une association groupant des spécalistes en météorologie décide de combler un poste vacant. Il y a quinze candidats qui se présentent et un seul sera accepté.

SITUATION F:

Dans un établissement d'enseignement, l'évaluation finale des élèves pour chaque cours est traduite par les notes A, B, C, D et E. La politique de l'établissement stipule que dans chaque cours 10% des élèves doivent recevoir la note A, 20% la note B, 40% la note C, 20% la note D et 10% la note E.

FEUILLE-RÉPONSE DE L'AUTO-ÉVALUATION

Section I

a) ( ) b) ( ) c) ( ) d) ( ) e) ( )

Section II

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____

Section III

a) _____ e) _____
b) _____ f) _____
c) _____ g) _____
d) _____ h) _____

Section IV

a) Vrai ( ) Faux ( ) d) Vrai ( ) Faux ( )
b) Vrai ( ) Faux ( ) e) Vrai ( ) Faux ( )
c) Vrai ( ) Faux ( )

Section V

a) _____ b) _____ c) _____

Section VI

a) _____ d) _____
b) _____ e) _____
c) _____ f) _____

CORRIGÉ DE L'AUTO-ÉVALUATION

Section I

a) (E) b) (E) c) (M) d) (E) e) (M)

Section II

a) formative b) diagnostique c) sommative d) formative
e) diagnostique

Section III

a) formative
b) continue
c) normative
d) mesure
e) sommative
f) évaluer
g) critériée
h) diagnostique

Section IV

a) Vrai (X) Faux ( )
b) Vrai (X) Faux ( )
c) Vrai (X) Faux ( )
d) Vrai ( ) Faux (X)
e) Vrai ( ) Faux (X)

Section V

a) normatif b) critériée c) évaluation formative

Section VI

a) critériée
b) critériée
c) critériée
d) normative
e) normative
f) normative

GRILLE D'INTERPRÉTATION DU RÉSULTAT DE L'AUTO-ÉVALUATION

A. Mesure et évaluation

Un point pour chaque bonne réponse aux questions suivantes:
Section I a,b,c,d, et e, Section III d et f,
Section IV a,b et c
Mon résultat: /10
Seuil de performance: 8/10

B. Évaluation formative et sommative

Un point pour chaque bonne réponse aux questions suivantes:
Section II a,b,c,d et e, Section III a et e,
Section IV c et d, Section V c
Mon résultat: /10
Seuil de performance: 8/10

C. Évaluation à interprétation normative et critériée

Un point pour chaque bonne réponse aux questions suivantes:
Section III c et g, Section V b, Section VI a,b,c,d,e,f
Mon résultat: /9
Seuil de performance: 8/9

D. Évaluation diagnostique

Un point pour chaque bonne réponse aux questions suivantes:
Section II a,b,c,d et e, Section III h, Section IV d,
Mon résultat: /7
Seuil de performance: 6/7

E. Évaluation ponctuelle et continue

Un point pour chaque bonne réponse aux questions suivantes:
Section III b, Section IV c,
Mon résultat: /2
Seuil de performance: 2/2

"ORDONNANCE" PÉDAGOGIQUE: Si le seuil de performance exigé n'est pas atteint, relisez les textes correspondant à chacun des concepts présentés en A, B, C, D et E et répondez à nouveau aux questions qui vous ont posé des problèmes.

2. RECHERCHE - ACTION

NOTA:	Pour répondre aux questions ou pour réaliser les activités suivantes, il se peut que vous ayez besoin d'avoir recours à une personne-ressource.

a) Quel est le type d'évaluation privilégié pour le cours que vous dispenserez?

_____

_____

_____

b) Dressez la liste des outils d'évaluation disponibles pour votre cours.

_____

_____

_____

c) Si vous constatiez des lacunes ou des erreurs dans les outils d'évaluation que vous utilisez, décrivez la procédure à suivre, dans votre établissement, pour acheminer vos recommandations aux autorités.

_____

_____

_____

d) Les outils d'évaluation que vous utilisez aux fins de la sanction des études sont-ils imposés par les autorités ministérielles ou relèvent-ils de l'établissement?

_____

_____

e) Rédigez une activité d'évaluation diagnostique pour votre premier cours. Omettez cette activité s'il existe déjà un ou des tests diagnostiques pour le cours.

Procédure:

. Dans le programme par objectifs de votre cours, relevez, pour chacun des objectifs, les notions préalables à la réussite du cours.

. Pour chacune des notions relevées, rédigez une ou plusieurs questions. Prenez soin de faire valider votre questionnaire par un collègue.

. Pour chacune des notions, dressez la liste des activités correctrices qui serviront à mettre à jour certaines connaissances. Vous pouvez rédigez vous-mêmes ces activités.

. Remettre à chaque adulte, en privé, le diagnostic de ses besoins de rattrapage et lui indiquer quand il doit réaliser ces activités, car il se peut que les objets de rattrapage ne soient pas tous nécessaires pour commencer le cours.

Remettez votre épreuve diagnostique à votre personne-ressource aux fins d'évaluation.

f) Rédigez une activité d'évaluation formative.

Procédure:

. Choisissez une séquence d'apprentissage d'environ 10 h de formation.

. Pour chacun des objectifs d'apprentissage de cette séquence, rédigez une épreuve portant sur chacun des éléments d'apprentissage.

. Précisez le seuil de réussite indicatif d'un apprentissage maîtrisé.

. Faites valider votre épreuve par un collègue.

. Remettez votre épreuve d'évaluation formative à votre personne-ressource aux fins d'évaluation.

3. Le succès d'une évaluation repose sur la qualité des instruments utilisés, entre autres sur le caractère univoque des questions posées dans une épreuve. En vous référant à la bande dessinée suivante, récrivez la question posée de manière à ce qu'elle soit univoque.

Copyright 1987 United Feature Syndicate, Inc.

_____

_____

_____

_____

4. L'article "La pédagogie, c'est ça!", paru dans le journal La Presse en septembre 1979, démontre bien l'importance de poser des questions univoques lorsqu'on prépare des épreuves. Écrire un questionnaire d'évaluation semble, à prime abord, facile, mais cela devient exigeant si l'on désire que chaque question possède ce caractère d'univocité.

LA PÉDAGOGIE, C'EST ÇA!

Il y a quelque temps, je recevais un appel d'un collègue me demandant si je consentirais à être arbitre dans la correction d'une question d'examen. Il était sur le point d'attribuer un zéro à un étudiant pour sa réponse à une certaine question de physique, alors que l'étudiant prétendait qu'il devait recevoir la totalité des points prévus si le "système" n'était établi contre lui. L'enseignant et l'étudiant s'étant mis d'accord pour soumettre ce cas à un arbitre impartial, on me choisit.

Je suis allé au bureau de mon collègue et là, j'ai lu la question d'examen: "Montrez comment il est possible de déterminer la hauteur d'un grand édifice à l'aide d'un baromètre".

L'étudiant répondit: "Montez le baromètre sur le toit de l'édifice, attachez-y une longue corde, laissez descendre le baromètre jusque sur la rue et ensuite remontez-le en mesurant la longueur de la corde. La longueur de la corde donne la hauteur de l'édifice".

Je fis remarquer que l'étudiant avait un argument assez plausible pour qu'on lui accordât la totalité des points car il avait répondu complètement et correctement à la question posée. Mais, par contre, si une telle note lui était attribuée, cela le placerait en position privilégiée par rapport aux autres, ce que la réponse donnée ne pouvait justifier. Je suggérai donc que l'étudiant ait une autre occasion de répondre à cette même question. Je ne fus pas surpris de l'accord de mon collègue, mais je fus étonné d'une position similaire de la part de l'étudiant.

J'accordai donc six minutes à l'étudiant pour qu'il puisse répondre à la question, en l'avisant que la réponse devait démontrer une certaine connaissance de la physique. Cinq minutes s'étaient écoulées et il n'avait rien écrit. Je lui demandai alors s'il voulait abandonner, mais il répondit: "Non". Il avait plusieurs réponses à ce problème et tenait seulement à déterminer laquelle serait la meilleure. Je m'excusai et lui demandai de continuer. Dans la minute qui suivit, il griffonna cette réponse:

"Portez le baromètre sur le toit de l'édifice et penchez-vous par-dessus le bord du toit; laissez tomber le baromètre et mesurez le temps de sa chute avec un chronomètre. Ensuite calculez la hauteur de l'édifice en employant la formule $S = 1/2at^2$".

Cette fois je demandai à mon collègue s'il voulait abandonner. Il concéda et accorda à l'étudiant la presque totalité des points.

Je me préparai à sortir, mais l'étudiant me retint en me disant qu'il avait d'autres réponses à ce problème. Alors je lui demandai. "Ah oui!, dit l'étudiant. Il y a plusieurs fa²ons de déterminer la hauteur d'un grand édifice à l'aide d'un baromètre. On pourrait, par exemple, sortir le baromètre lors d'une journée ensoleillée, mesurer la hauteur du baromètre, la longueur de son ombre et la longueur de l'ombre de l'édifice, puis en employant une simple proportion, on pourrait calculer la hauteur de l'édifice".

"Très bien, répondis-je. Et les autres?"

"Oui, dit-il. Il existe une méthode de mesure très fondamentale qui vous aimerez. Selon cette méthode, vous prenez le baromètre et montez les escaliers. En montant, vous marquez la longueur du baromètre le long du mur. Ensuite, vous comptez le nombre de marques, et vous obtenez la hauteur de l'édifice en unités barométriques. C'est là une méthode très directe.

"Naturellement, si vous voulez une méthode plus sophistiquée, vous pouvez attacher le baromètre à un bout de corde, le balancer comme une pendule et déterminer la valeur "g" au niveau de la rue et au niveau du toit de l'édifice. La hauteur de l'édifice peut en principe être calculée sur la différence entre les deux valeurs obtenues".

Finalement, il conclut qu'il existait plusieurs façons de résoudre le problème autres que celles mentionnées auparavant.

"Probablement la meilleure, dit-il, serait de prendre le baromètre au sous-sol et de frapper à la porte du concierge. Quand ce dernier répondra, vous lui parlez comme ceci: "Monsieur le concierge, j'ai ici un excellent baromètre. Si vous me dites la hauteur de cet édifice, je vous donnerai ce baromètre".

À ce moment, j'ai demandé à l'étudiant s'il ne connaissait pas la réponse conventionnelle. À cette question, il admit que oui, mais rétorqua qu'il en avait marre de tous ces enseignants d'écoles

secondaires et de collèges qui tentent de lui enseigner comment penser; comment employer la méthode scientifique, comment explorer les profondeurs de la logique du sujet à l'étude et ce, d'une façon pédante, comme c'est souvent le fait dans la mathématique nouvelle, plutôt que de lui montrer la structure même du sujet traité.

De retour à mon bureau, je réfléchis longtemps à cet étudiant. Mieux que tous les rapports sophistiqués que j'avais lus, il venait de m'enseigner la vraie pédagogie, celle qui colle à la réalité. Avec de tels jeunes, je ne crains pas l'avenir.

Alexandre CALANDRA
Université de Washington
Saint-Louis, Missouri
Prof. invité à l'université de Montréal.

11. BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, L. — L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne, Francfort, Éditions Peter Lang, 1979.

BEGIN, Y. — L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?, Québec, INRS-Éducation, 1978.

BIRZEA, C. — La pédagogie du succès, Paris, P.U.F., 1982.

BLOCK, J.H. et L.W. ANDERSON. Mastery Learning in Classroom Instruction, Macmillan Publishing, 1975.

BLOOM, B.S. — Human Characteristics and School Learning, New York, Mc Graw-Hill, 1976.

BLOOM, Benjamin S. et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, domaine cognitif. Traduit de l'américain par: LAVALLEE, Marcel. Taxonomy of Educational Objectives, 1956, Montréal, Éducation nouvelle, 1969, 232 p.

BONBOIR, A. — L'enseignement correctif, Paris, P.U.F., 1970.

BOURQUE, G. — L'enseignement behavioral
Le système d'enseignement personnalisé,
cégep de La Pocatière, 1980.

BURNS, R.N. — Douze leçons sur les objectifs pédagogiques, Montréal, CADRE, 1975.

CARKUFF, R.R. — L'art de résoudre un problème, Les éditions Saint-Yves inc., Québec, 1978, 163 p.

DE LANDSHEERE, G. — Évaluation continue et examens, Paris, Fernand Nathan, 1974, p. 211-233.

EDSON, L. L'apprentissage chez l'homme, Éditions Time Life. Le comportement humain. Time Life International, 1976.

FELX-LARIVIERE, Claire, et France FONTAINE. "Assurer à tous la compétence", dans Dossier sur l'évaluation, Université de Montréal, p. 11-15.

FONTAINE, France. Les objectifs d'apprentissage, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1980, 110 p.

FONTAINE, France. "Évaluer? Mesurer?" dans Dossier sur l'évaluation, Université de Montréal, p. 5-9.

FONTAINE, France. "Il ne faut pas confondre l'autonotation et l'autoévaluation" dans Dossier sur l'évaluation, Université de Montréal, p. 29-32.

FONTAINE, France. "Démarche pour évaluer l'enseignement dans Dossier sur l'évaluation, Université de Montréal, p. 51-71.

GAGNE, R.B. Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Montréal, Les éditions HRW, Ltée, 1976.

GAUTHIER, R., ST-ONGE, M. en collaboratin avec VALLIERES, S. et DUMAS, A. L'évaluation formative: planification et instrumentation, PERFORMA, Université de Sherbrooke, 1986, 572 p.

GORDON, T. Enseignants efficaces, Montréal, Éditions du jour, 1979.

HETU, J.L. La relation d'aide, Montréal, Éditions du Meridien, 1982.

KELLER, F.S. Goodbye, teacher..., Journal of Applied Behavior Analyses, 1968, 1, p. 79-89.

LECLERC, Jean-Marc Dossier sur l'enseignement: systèmes, méthodes, techniques, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1977, pagination multiple.

LEGENDRE, R. Une éducation... à éduquer!, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1979, 319 p.

LEMIEUX, A., et S. ROBERT. — L'organisation de l'éducation des adultes au Québec (Référentiel de connaissances), Montréal, Agence d'Arc Inc., 1984.

LESNE, M. — Travail pédagogique et formation d'adultes, Paris, PUF, 1977.

LE XUAN, N. — Le système d'Enseignement Personnalisé (SPE): guide d'utilisation, Pédagogiques, Vol. 1, nº. 1, sept. 1980, p. 9-13.

MAGER, R.F. — Comment définir des objectifs pédagogiques, Paris, Gauthier-Villars, 1972.

MAGER, R.F. — Pour éveiller le désir d'apprendre, Paris, Bordas, 1978.

MEUNIER, J.G. — L'apprentissage assuré, Québec, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 1975.

MINISTERE DE L'EDUCATION. — Éléments de docimologie: l'évaluation formative, Gouvernement du Québec, 1985.

MINISTERE DE L'EDUCATION. — Éléments de docimologie: l'évaluation pédagogique: une démarche, Gouvernement du Québec, 1985.

MINISTERE DE L'EDUCATION. — Éléments de docimologie: lexique, Gouvernement du Québec, 1975.

MUCCHIELLI, R. — L'entretien face à face dans la relation d'aide, Paris, Les éditions ESF, 1983.

POCZTAR, J. — La définition des objectifs pédagogiques, Paris, Les éditions ESF, 1979.

ST-ARNAUD, Y. — La personne humaine, Montréal, Éditions de l'homme, 1974.

TOURNIER, M. — Typologie des formules pédagogiques, Québec, Le Griffon d'Argile Inc., 1978.

UNESCO. — L'éducateur et l'approche systémique, Paris, UNESCO, 1981.

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 15

Ma pratique de rétroaction
en cours d'apprentissage

Québec

MODULE 15

MA PRATIQUE DE RÉTROACTION EN COURS D'APPRENTISSAGE

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 15.3

OBJECTIFS 15.5

1. LES EFFETS DE LA RÉTROACTION 15.7

2. RECHERCHE - ACTION 15.9

SOMMAIRE

On pourrait traduire le terme «feedback» par «rétroinformation» ou encore par le terme «rétroaction»; c'est ce dernier que nous utiliserons ici. Dans la vie quotidienne, comme dans tout apprentissage, d'ailleurs, c'est un mouvement naturel qui ponctue la séquence des gestes humains.

En effet, qui ne se félicite pas de ses «bons coups» après avoir accompli un travail quelconque ou qui ne cherche pas à trouver la cause de ses erreurs lorsque son travail n'est pas conforme aux résultats escomptés.

Ce type d'information constitue un processus de renforcement essentiel au progrès humain.

Cependant, la rétroaction, bien qu'irremplaçable, ne suffit pas à elle seule à assurer le succès scolaire de la plupart des élèves. Pour prendre toute sa signification elle doit être épaulée par une action en retour venant de l'extérieur. Cette «information en retour» est aussi essentielle à l'apprenant que celle qu'il se donne lui-même afin d'évaluer ses apprentissages.

Lorsqu'on ne réussit pas à trouver soi-même les causes de son insuccès, l'aide d'une autre personne devient utile. Cette aide extérieure peut aussi permettre de découvrir plus rapidement et plus efficacement les raisons de ses difficultés.

Il incombe principalement au formateur de fournir à l'adulte ce type d'information sur le résultat de ses apprentissages. Nous le faisons tous plus ou moins instinctivement lorsque nous évaluons le travail de l'adulte. Mais connaissez-vous bien les règles d'utilisation de cette technique d'évaluation formative? Le présent module porte justement sur ces règles.

Dans les pages qui suivent, vous pourrez donc connaître ces règles, analyser votre pratique de rétroaction en cours d'apprentissage, la critiquer à la lumière de critères d'efficacité précis et mettre au point des moyens d'améliorer votre technique d'intervention.

OBJECTIFS

- *JUSTIFIER la nécessité d'une information appropriée pour améliorer la qualité du travail de l'adulte en cours d'apprentissage.*

- *À l'aide d'un questionnaire, INVENTORIER mes pratiques de rétroaction en cours d'apprentissage.*

- *En vous appuyant sur cinq critères, ANALYSER le degré d'efficacité de ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage.*

OBJECTIFS

- *JUSTIFIER la nécessité d'une information appropriée pour améliorer la qualité du travail de l'adulte en cours d'apprentissage.*

- *À l'aide d'un questionnaire, INVENTORIER mes pratiques de rétroaction en cours d'apprentissage.*

- *En vous appuyant sur cinq critères, ANALYSER le degré d'efficacité de ma pratique de rétroaction en cours d'apprentissage.*

NOTE DES RÉDACTEURS

Nous reproduisons ici un extrait ainsi qu'un exercice du chapitre 5 de l'ouvrage de Gauthier Robert et Saint-Onge Michel en collaboration avec Vallières Serge et Dumas André. L'évaluation formative : planification et instrumentation. (PERFORMA) Université de Sherbrooke, 1986. Ce court extrait nous apparaît comme le moyen le plus opportun pour vous perfectionner et inventorier vos pratiques de rétroaction en cours d'apprentissage.

1. LES EFFETS DE LA RÉTROACTION

Lorsque celui qui apprend démontre qu'il a réalisé un nouvel apprentissage, il perçoit sur le champ qu'il a atteint le but anticipé. Cette rétroaction informative constitue ce que plusieurs théoriciens de l'apprentissage considèrent comme l'essence du processus appelé renforcement. Ce processus est de la plus haute importance pour le comportement humain, particulièrement pour l'apprentissage humain (Krasner et Ullman, 1965 ainsi que Skinner, 1968)[1].

Il est important de noter ici que le renforcement agit positivement dans l'apprentissage humain, parce que l'attente et l'expectative, créées au début de l'apprentissage et qui constituent en quelque sorte l'anticipation de la récompense des efforts, se trouvent confirmées.

Chacun de nous procède de cette fa²on dans tous ses "agirs". Tout bon bricoleur, par exemple, anticipe, dès le début de la réalisation d'un projet, le résultat de son travail. Ce faisant, il se donne lui-même de l'information sur sa fa²on de travailler. Si quelque aspect de son travail lui semble laisser à désirer, il tentera d'en trouver les causes et, une fois qu'il les aura trouvées, il réinvestira cette information dans la réalisation d'un prochain projet pour éviter de répéter les mêmes erreurs. Il se félicitera également des bons coups.

Notre bricoleur s'assure ainsi de progresser et d'améliorer la qualité de son travail pour jouir plus tard, dans une perspective d'autosatisfaction et de qualification personnelle, des récompenses d'un travail bien fait.

---

1. GAGNÉ, Robert M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Les éditions HRW Ltée, Montréal, 1976, 148 p.

L'évaluation formative en cours d'apprentissage doit satisfaire aux mêmes fins: l'amélioration du travail et l'orientation des apprentissages. Elle doit s'appuyer sur une rétroaction ponctuelle, rapide et précise des erreurs et difficultés d'apprentissage rencontrées par l'apprenant. Cette rétroaction peut porter sur plusieurs points: sur la façon de travailler et d'apprendre, sur la maîtrise des notions et concepts préalables, sur des activités de récupération à réaliser, etc.

La rétroaction constitue une information primordiale pour l'apprenant. C'est ce qui lui permet de se situer par rapport à l'objet d'apprentissage et souvent même par rapport à lui-même, lorsque l'information qu'il reçoit concerne sa façon de travailler.

L'information ainsi reçue devrait selon toute probabilité se traduire par une augmentation de la motivation et un encouragement accru à l'étude; mais, pour en augmenter encore les effets, on doit avoir constamment à l'esprit que plus la rétroaction est rapide et précise, plus son efficacité sera grande.

Nous vous invitons donc dans l'exercice qui suit à vous interroger sur vos pratiques de rétroaction en cours d'apprentissage. Utilisez ensuite la Grille d'évaluation de ma pratique de rétroaction pour découvrir vos points forts et vos points faibles. N'hésitez pas à l'utiliser souvent afin d'améliorer votre pratique de rétroaction.

2. RECHERCHE - ACTION

INVENTAIRE DE MES PRATIQUES DE RÉTROACTION EN COURS D'APPRENTISSAGE.

Informer les apprenants de l'état de leurs apprentissages est une entreprise essentielle en matière d'évaluation formative. En effectuant un retour sur vos dernières semaines d'enseignement, dressez une liste de vos pratiques au regard de l'information que vous donnez aux apprenants sur la qualité de leurs apprentissages en répondant aux questions suivantes:

a) Par rapport au contenu de la matière enseignée durant les dernières semaines, sur quoi ai-je donné aux apprenants de l'information sur leurs apprentissages?

b) Comment ou par quel moyen leur ai-je communiqué cette information?

c) À quels moments de l'apprentissage leur ai-je communiqué cette information?

d) À quelle fréquence leur ai-je communiqué cette information?

e) Quels étaient les objectifs visés par cette information?

f) Quels sont les objectifs que je pense avoir atteints?

ÉVALUATION DE MA PRATIQUE DE RÉTROACTION

Pour que votre pratique de rétroaction ait des effets bénéfiques, les cinq conditions ci-dessous établies par Anderson, Faust (1974 et Page (1958) doivent être considérées.

1) Il est plus bénéfique d'informer l'apprenant sur ce qui ne va pas que de simplement confirmer une réussite.
   EXEMPLE: "Tu as obtenu 80% à l'examen. Tu sembles toutefois éprouver des difficultés à accorder les participes passés conjugés avec l'auxiliaire avoir."

2) La rétroaction correctrice est d'autant plus efficace qu'elle signale, en plus de ce qui ne va pas, le comportement ou la réponse attendus.
   EXEMPLE: "La sauce que tu as confectionnée manque de saveur (ce qui ne va pas). Il aurait fallu que tu ajoutes les fines herbes à la fin de la cuisson pour en rehausser la saveur (comportement attendu)."

3) La rétroaction correctrice doit être accompagnée d'une évaluation positive soulignant également les "bons coups". L'évaluation positive constitue un renforcement et une source de motivation pour l'apprenant.
   EXEMPLE: "Cette sauce Mornay que tu as confectionnée est délicieuse. Rends-la plus savoureuse encore en l'assaisonnant un peu plus."

4) Les commentaires écrits qui accompagnent les travaux et examens doivent être précis et encourager l'apprenant à modifier un comportement jugé insatisfaisant. Plus vos commentaires seront précis, plus il influeront sur la motivation et la qualité du travail de l'apprenant.

EXEMPLE: Révisez les définitions suivantes: force, masse et poids; effectuez les exercices dans le fascicule "La règle de trois" p. 12 à 17; calculez le nombre de protons et d'électrons d'un atome connaissant son numéro atomique et son nombre de masse, etc.

NOTA:	Lorsque le formateur écrit des commentaires, il doit éviter que ceux-ci soient empreints d'une quelconque charge émotive. Soyez précis, descriptif et ne laissez pas votre impatience obscurcir votre pensée.

5) Dáns une intervention auprès de l'apprenant, l'idéal consiste à aider ce dernier à déceler lui-même le problème et à l'aider à trouver des moyens de s'améliorer. (Voir module 6 pour exemples).

À l'aide des cinq critères décrits précédemment, vérifiez maintenant l'efficacité de votre pratique de rétroaction en indiquant, pour chacune des situations décrites dans l'inventaire des pratiques de rétroaction en cours d'apprentissage, les comportements que vous auriez avantage à modifier, pour que votre rétroaction soit encore plus efficace. Utilisez la grille proposée à la page suivante; faites-en autant de photocopies que nécessaire. Une fois ce travail terminé, montrez vos grilles à votre personne-ressource et discutez avec cette dernière des améliorations prévues.

GRILLE D'ÉVALUATION DE MA PRATIQUE DE RÉTROACTION

PRATIQUE DE RÉTROACTION EN COURS D'APPRENTISSAGE
(Décrivez la pratique visée).

_____

_____

_____

_____

_____

J'ESTIME QUE L'INFORMATION QUE JE FOURNIS À L'ADULTE:	TOUT À FAIT	UN PEU	PAS DU TOUT
Ne confirme pas seulement sa réussite, mais l'informe de ce qui ne va pas.			
Ne signale pas seulement ce qui ne va pas, mais l'informe du comportement attendu.			
Ne lui signale pas seulement ses erreurs, mais renforce ses points positifs.			
Comporte, dans le cas de travaux longs, des commentaires écrits précis.			
L'amène à trouver lui-même les problèmes et l'aide à y trouver des solutions.			

POUR AMÉLIORER CETTE PRATIQUE DE RÉTROACTION, JE DEVRAIS...
(Précisez ici le comportement à modifier).

_____

_____

_____

_____

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 16

Procédure d'évaluation des
apprentissages en usage
à l'éducation des adultes

Québec

MODULE 16

PROCÉDURE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN USAGE À L'ÉDUCATION DES ADULTES.

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 16.3

OBJECTIFS 16.5

1. UN SYSTÈME D'ÉVALUATION AUTONOME 16.7

2. L'ÉVALUATION DES OBJECTIFS TERMINAUX 16.8

3. LE TYPE D'ÉVALUATION EN USAGE À L'ÉDUCATION DES ADULTES 16.8

4. POURQUOI FAIRE DE L'ÉVALUATION À INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE? 16.9

5. LES FONCTIONS ÉDUCATIVES DES OPÉRATIONS D'ÉVALUATION . 16.11
   A) Huit aspects nuisibles de l'évaluation scolaire . . 16.11
   B) Le développement de la capacité d'évaluer 16.14
   C) L'autonomie et la prise en charge 16.17

6. DÉTAILS TECHNIQUES CONCERNANT L'ÉVALUATION 16.19
   A) Autorisation pour la passation d'une épreuve 16.19
   B) Vérification des apprentissages avant la passation d'une épreuve 16.20
   C) Correction d'une épreuve et rétroaction. 16.21
   D) L'évaluation "interne" et "officielle" 16.21
   E) Les modalités de reprises d'examen. 16.22
   F) La fiche de suivi 16.22

7. RECHERCHE - ACTION 16.25

SOMMAIRE

L'apprentissage individualisé et les programmes par objectifs ont forcé l'Éducation des adultes à se doter d'un système autonome d'évaluation des apprentissages qui lui est propre.

Les différences dans le rythme d'apprentissage des adultes et le respect de ces différences ainsi que les entrées et sorties continues des élèves du centre de formation obligent, en effet, l'éducation des adultes à déborder des cadres de l'évaluation à date fixe. Souvent même, lorsque le nombre d'apprenants l'exige, certains centres de formation donnent des services d'évaluation en continu.

Les programmes commandent également des formes d'évaluation précises. L'évaluation de tels programmes doit, en effet, porter sur chacun des objectifs terminaux et faire l'objet d'une interprétation critériée plutôt que normative. Un même cours peut comporter plusieurs objectifs terminaux; il y aura donc plusieurs épreuves pour un même cours. Ce contexte contraint donc les formateurs à adopter une procédure d'évaluation sommative partielle, dans laquelle l'addition des résultats partiels donne le résultat final.

Cette forme particulière d'évaluation sommative, appuyée par l'évaluation formative, permet de tenir compte des principes de la pédagogie du succès ou de la maîtrise, énoncés par Benjamin S. Bloom, et de contrebalancer les effets négatifs de l'évaluation pour plusieurs adultes chez qui la crainte de l'échec reste toujours très forte.

La pédagogie de la maîtrise précise que dans des conditions appropriées, presque tous les apprenants peuvent maîtriser la plus grande partie de ce qu'on leur enseigne pour peu qu'on leur en donne la chance. Ces conditions appropriées tournent, en fait, principalement autour des conditions d'évaluation des apprentissages, soit: des objectifs d'apprentissage clairs, une gradation et un morcellement des apprentissages, une évaluation formative jumelée à un enseignement correctif approprié et une évaluation à interprétation critériée qui précise un degré de maîtrise acceptable.

Ajoutons enfin que l'évaluation étant un moment essentiel de l'apprentissage, nous tentons également, à l'éducation des adultes, de développer la capacité d'auto-évaluation des apprenants et, par conséquent, leur autonomie. La gestion d'une telle procédure d'évaluation oblige les formateurs à faire des gestes précis dont nous examinerons les implications dans le présent module.

OBJECTIFS

- *Décrire les caractéristiques de la procédure d'évaluation dans l'apprentissage individualisé.*
- *Énumérer les avantages que comporte l'utilisation de l'évaluation à interprétation critériée.*
- *Indiquer huit aspects nuisibles de l'évaluation scolaire.*
- *Décrire les moyens utilisés pour développer chez l'adulte sa capacité d'évaluation et d'auto-évaluation.*
- *Vous informer dans votre milieu, des pratiques à suivre relativement à la passation d'une épreuve, aux modalités des reprises, à la correction des épreuves ainsi qu'à l'évaluation à caractère «interne» et «officiel».*

1. UN SYSTÈME D'ÉVALUATION AUTONOME

La procédure d'évaluation que nous utilisons à l'Éducation des adultes est autonome et lui est particulière. Elle est conçue en relation avec les programmes qui sont le plus souvent des programmes par objectifs; elle tient compte également des formats d'apprentissage particuliers à l'Éducation des adultes.

Cette épreuve d'évaluation permet aux adultes d'avoir accès à l'évaluation en respectant leur cheminement et leur rythme d'apprentissage individuel, plus particulièrement dans l'apprentissage individualisé.

Comme nous l'avons mentionné dans un précédent module (voir le module 11), les programmes par objectifs ont favorisé l'émergence d'outils d'apprentissage de type "autosuffisant" afin d'individualiser l'enseignement. Du même coup, cette pratique a présenté l'avantage de faciliter l'accès de l'adulte à un centre de formation dès qu'un autre adulte terminait son profil de formation. De cette façon, le centre de formation ne doit plus attendre qu'un groupe de 15 à 20 personnes se soit formé pour donner des services.

L'individualisation de l'apprentissage, a eu comme conséquence de faire en sorte que les moments consacrés à l'évaluation ont dû varier considérablement dans le temps. En effet, dans ce contexte, c'est l'adulte qui décide lui-même, une fois ses apprentissages terminés, du moment de la passation d'un examen. À cause des rythmes d'apprentissage variés, les moments choisis pour être évalué sont habituellement différents pour chaque apprenant. Ainsi, pour faciliter l'accès à l'évaluation, certains centres de formation fournissent des services d'évaluation en continu durant toute la journée et en soirée.

2. L'ÉVALUATION DES OBJECTIFS TERMINAUX

Nous avons signalé précédemment que les contenus de cours avaient été traduits en objectifs terminaux accompagnés, au besoin, d'objectifs intermédiaires et que l'évaluation portait essentiellement sur les objectifs terminaux.

Comme il y a presque toujours plusieurs objectifs terminaux dans un cours, il est théoriquement possible d'évaluer l'atteinte de chacun des objectifs terminaux d'un cours. Par exemple, si un cours est constitué de cinq objectifs terminaux, il est possible que l'apprenant subisse alors cinq épreuves. Cependant, il arrive parfois, pour des raisons utilitaires, qu'une séquence d'apprentissage regroupe quelques objectifs terminaux de sorte que le nombre d'épreuves pourrait être réduit, par exemple, à deux ou trois. Ce processus d'évaluation est applicable autant à l'apprentissage individualisé qu'à l'enseignement collectif.

3. LE TYPE D'ÉVALUATION EN USAGE À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Pour les raisons décrites précédemment, le type d'évaluation privilégié à l'Éducation des adultes est l'évaluation à interprétation critériée. Dans ce type d'évaluation, l'apprenant doit satisfaire à un critère d'accessibilité ou de réussite préétabli, soit par exemple 60%, ce qui n'est pas le cas dans l'évaluation normative, qui vise à situer une personne dans un groupe sans égard à l'acceptabilité de sa réussite.

Chaque épreuve constitue une évaluation sommative dite partielle. Par exemple, un cours de 45 heures peut-être composé de cinq épreuves; pour calculer la note finale, il suffit d'additionner le résultat obtenu à chaque épreuve.

4. POURQUOI FAIRE DE L'ÉVALUATION À INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE?

L'évaluation à interprétation critériée telle qu'elle est pratiquée à l'éducation des adultes est une application des théories de Benjamin Bloom sur l'apprentissage et notamment sur la pédagogie du succès. Dans le modèle proposé par Bloom, lorsque des apprenants aux aptitudes différentes pour une même matière reçoivent un enseignement uniforme et une "chance" égale d'apprendre, peu d'entre eux maîtriseront la matière au degré désiré. En revanche, si chaque apprenant reçoit un enseignement différent et une "chance" différente d'apprendre, la majorité des apprenants maîtriseront la matière.

Pour que l'apprentissage soit efficace, Bloom affirme essentiellement que, dans des conditions appropriées, virtuellement tous les apprenants peuvent apprendre et, effectivement, apprennent bien la plus grande partie de ce qu'on leur enseigne. Ces conditions d'apprentissage sont:

1- que le formateur croie que la plupart de ses apprenants peuvent apprendre très bien et qu'il puisse enseigner de sorte qu'ils apprennent effectivement;

2- que le formateur définisse les objectifs d'apprentissage de sa matière afin de préciser ce que l'apprenant aura à maîtriser;

3- que le formateur structure la formation autour de courtes séquences d'apprentissage d'environ 10 heures;

4- que le formateur élabore une procédure simple d'évaluation formative pour chaque séquence d'apprentissage;

5- que le formateur mette au point un ensemble de moyens d'enseignement correctif en fonction de l'évaluation à interprétation critériée.

Les clés de la pédagogie du succès ou de la maîtrise (mastery learning) sont donc la gradation des séquences d'apprentissage, l'enseignement correctif différencié, la flexibilité du temps alloué à l'apprenant, le contrôle, par l'apprenant, de la progression de ses apprentissages, dont nous reparlerons subséquemment, ainsi que l'évaluation fréquente sous forme d'évaluation à interprétation critériée. Il ne s'agit donc pas, dans un tel contexte, de comparer les adultes entre eux, mais bien de juger de l'atteinte des objectifs du cours.

Au risque de nous répéter, disons encore que pour que l'apprentissage puisse être à la fois une source de gratification et de motivation, le formateur doit fréquemment informer les apprenants de leur rendement. De ce point de vue, l'évaluation à interprétation critériée répond à cette attente.

De plus, l'évaluation formative prend ici toute sa force. En effet, après la passation d'une épreuve, le formateur doit, s'il y a lieu, informer l'adulte de ses difficultés d'apprentissage et établir avec lui une action corrective immédiate pour éviter que ces difficultés ne resurgissent.

Ce que nous venons de décrire est, bien sûr, un modèle idéal. Dans la réalité quotidienne ces beaux principes peuvent cependant se heurter à bien des embûches. Le formateur non averti des pièges que cachent tout système d'évaluation peut, en effet, faire de cette opération, au départ éducative, un banal geste administratif. Pour éviter ces embûches, examinons un peu certains des aspects nuisibles que peut comporter une évaluation détournée de ses véritables fonctions éducatives.

5. LES FONCTIONS ÉDUCATIVES DES OPÉRATIONS D'ÉVALUATION[1].

On se demande souvent avec raison si les opérations d'évaluation scolaire sont utiles ou nuisibles aux adultes. Il semble que, parfois même à l'Éducation des adultes, la fonction administrative scolaire prédomine et transforme l'évaluation en une sorte de rituel dont ni les formateurs, ni les adultes ne s'attendent à tirer profit. Rowntree[2] a dégagé les aspects d'une telle pratique qui sont néfastes à l'apprentissage. Les voici:

A) Huit aspects nuisibles de l'évaluation scolaire

1- L'UTILISATION DE STEREOTYPES PAR LES FORMATEURS

Plusieurs formateurs travaillent souvent en ayant une perception stéréotypée du potentiel de certains individus ou de certains groupes. Les attentes créées par ces stéréotypes produisentdes situations favorisant la confirmation de ceux-ci. Par exemple, penser qu'un adulte en particulier n'a pas la capacité de réussir peut nous conduire à des comportements favorisant la confirmation de ce préjugé: lui accorder moins d'attention, être plus sévère envers lui, etc.

2. L'ACCEPTATION DE STEREOTYPES PAR LES ADULTES

La perception qu'a l'apprenant de sa capacité d'apprendre à partir de ses expériences scolaires antérieures peut le conditionner à fournir un faible rendement. Le formateur devra donc être particulièrement attentif à la manifestation de ces comportements chez les adultes qui ont déjà connu des échecs scolaires et travailler à l'amélioration de l'image de soi chez ces apprenants.

---

1. Tiré et adapté de: GAUTHIER, R. ST-ONGE, H. et collaborateurs VALLIERES, S. DUMAS, A. Évaluation formative: planification et instrumentation. PERFORMA, Université de Sherbrooke, 1986, 572 p.
2. ROWNTREE, D. Assessing Students: How Shall We Know Them. Harper et Row, Londres, 1977, (Traduction libre).

3. L'EVALUATION COMME RECOMPENSE DE L'EFFORT

Travailler pour des points peut atténuer l'importance du travail en vue de la satisfaction et de l'épanouissement personnels. Ce "syndrome" de la récompense peut nuire à la qualité de l'apprentissage. Suppléer à la notation un critère de satisfaction personnelle pour le travail accompli peut contribuer à atténuer l'effet négatif du "syndrome" du premier de classe.

4. L'ENCOURAGEMENT DE LA COMPETITION

L'évaluation peut faire croire à l'apprenant que tous ne peuvent pas apprendre et que si certains réussissent bien, d'autres doivent échouer. Il faut donc, dans ce cas, montrer que l'école n'est plus seulement un processus de sélection sociale, mais que l'apprentissage individualisé et l'enseignement correctif ont pour but de faire acquérir à tous les apprenants un degré de maîtrise des objectifs acceptable, peu importe leurs différences individuelles.

5. LES ASPECTS BUREAUCRATIQUES DE L'EVALUATION

La procédure d'évaluation laisse croire aux apprenants qu'il s'agit là de pratiques instituées par des personnes n'ayant aucun intérêt personnel pour leur réussite. L'anonymat empêche l'expression des apprenants plus productifs dans une relation interpersonnelle et ne confère finalement qu'une signification statistique aux résultats. La rétroaction personnalisée que permet l'évaluation formative peut contrebalancer cette impression négative. Il faut donc en faire le leitmotiv d'une procédure d'évaluation au service de l'adulte.

6. L'USAGE EXCLUSIF DE CERTAINES METHODES D'EVALUATION

L'usage exclusif de certaines méthodes d'évaluation ne permet pas à l'apprenant d'exprimer certaines habiletés. En français, par exemple, l'essai ne permet pas l'expression orale, les items à réponse choisie encouragent la centration sur des détails plutôt que sur l'argumentation, etc. On favorisera donc une diversification des méthodes d'évaluation pour permettre aux différences individuelles de s'exprimer pleinement.

7. L'IMPOSSIBILITE DE TRANSMETTRE L'INFORMATION AVEC LA NOTATION

La note est l'expression extrêmement simplifiée de l'information. Le fait que deux apprenants aient la même note ne signifie pas qu'ils aient répondu aux attentes de la même façon. Si la tâche est complexe, le rendement individuel peut varier considérablement. La note tend à faire ignorer ces différences. Encore là, la rétroaction personnalisée permet de contourner cette difficulté en fournissant à l'apprenant une information ponctuelle rapide et précise.

8. LES PROBLEMES DE TRANSMISSION DE L'EVALUATION

La communication de l'évaluation aux intéressés (formateurs, apprenants, employeurs, etc.) pose de nombreux problèmes. Le caractère confidentiel, l'interprétation erronée qu'ils lui donneront ou l'usage qu'ils en feront n'en sont que quelques-uns.

À ce propos, nous sommes d'avis que les résultats de l'évaluation scolaire n'ont pas qu'une portée statistique. Ils doivent également exercer une fonction pratique dans le contexte de l'apprentissage scolaire. C'est ce à quoi visent notamment l'évaluation formative.

Sans nier l'aspect administratif de l' évaluation scolaire ou ses effets possiblement nuisibles, il nous semble que l'aspect éducatif de cette activité n'en est pas moins indispensable au développement des apprenants. C'est ce rôle éducatif que nous chercherons à définir en traitant des objectifs de l'évaluation. Ces objectifs sont essentiellement le développement de la capacité d'évaluer et l'autonomie de l'apprenant.

B) Le développement de la capacité d'évaluer

L'évaluation est la sixième et dernière catégorie de la classification taxonomique de Bloom. Selon la description que Bloom fait de cette catégorie intellectuelle, être capable d'évaluer consiste à:

- formuler des jugements sur la valeur de certains travaux, de certaines idées, situations, méthodes, théories, etc.

- formuler des jugements qualitatifs ou quantitatifs selon des critères que l'apprenant détermine ou qui lui sont donnés.

Ce procédé pédagogique vise notamment à développer chez l'apprenant l'esprit critique et la rigueur de la pensée. De fait, dans le cas qui nous concerne, il s'agit d'élargir les bases sur lesquelles sont fondés les opinions et les jugements de manière que l'apprenant développe graduellement sa capacité d'évaluer ses propres apprentissages à partir de critères donnés ou qu'il se donne lui-même.

Le développement de cette habileté cognitive supérieure doit être considéré surtout à l'Éducation des adultes comme un objectif important du système d'éducation. Comment l'évaluation scolaire contribue-t-elle à l'atteinte de cet objectif?

On peut considérer que l'évaluation scolaire, comme étape postérieure à l'apprentissage, a pour rôle de témoigner de la qualité, suffisante ou insuffisante, ordinaire ou exceptionnelle de cet apprentissage. C'est par l'évaluation sommative que s'effectue cette constatation.

Par ailleurs, on peut considérer l'évaluation comme un moment de l'apprentissage lui-même, moment dont le rôle est d'informer l'élève du chemin qui lui reste à parcourir pour que l'apprentissage puisse être considéré comme suffisant ou parfait: on fait alors de l'évaluation formative.

Mais en même temps que ces deux fonctions s'exercent, comment l'évaluation peut-elle devenir un moyen privilégié de développer chez l'adulte sa capacité d'évaluer?

Essentiellement, c'est en donnant à l'adulte des occasions fréquentes de comparer les jugements qu'il porte sur ses propres travaux à ceux que porte le formateur:

1- QUE L'ON PERMETTE À L'ADULTE DE SE FAMILIARISER AVEC LE CONCEPT DE CRITÈRES D'ÉVALUATION, EXTERNES ET INTERNES.

Les critères d'évaluation externes ont leur source hors de la personne. Ils sont tirés de l'échelle des valeurs d'autrui (en l'occurrence, le formateur) ou de l'échelle des valeurs en cours dans le système scolaire ou encore de l'échelle des valeurs d'une société. Par contre, les critères d'évaluation internes ont leur source dans la personne. Ils sont tirés de la perception qu'a cette personne elle-même de ses besoins et de ses capacités.

Pour en arriver à familiariser l'adulte avec ce concept, il faut que le formateur communique à l'apprenant les critères de réussite et les applique lui-même rigoureusement.

2. QUE L'ON PERMETTE FRÉQUEMMENT À L'ADULTE D'APPLIQUER DES CRITÈRES À SES PROPRES TRAVAUX ET DONC, DE PORTER LUI-MÊME UN JUGEMENT SUR CES TRAVAUX.

Pour cela, le formateur doit communiquer à l'apprenant les critères d'évaluation à l'aide, par exemple, d'un outil d'auto-évaluation.

3. QUE L'ON PERMETTE À L'ADULTE DE COMPARER SES JUGEMENTS À CEUX DU FORMATEUR.

Pour cela, le formateur doit permettre à l'adulte de formuler lui-même des critères d'évaluation, de les comparer aux siens et l'amener progressivement à se construire des outils d'évaluation.

4. QUE L'ON PERMETTE À L'ADULTE DE DISCUTER AVEC LE FORMATEUR DES ÉCARTS EXISTANT ENTRE LES DEUX JUGEMENTS.

Pour cela, le formateur peut avoir recours, par exemple, à des entrevues structurées portant sur l'évaluation (que ces entrevues soient formelles ou informelles).

Comme vous pouvez le constater, il ne s'agit de rien d'autre que de l'intégration et de l'assimilation du processus d'évaluation lui-même, c'est-à-dire, de la connaissance de critères de rendement pour un travail ou une activité donnés, de la confrontation de son jugement avec celui des autres, de l'adaptation de son jugement à une façon plus objective de l'exprimer.

C) L'autonomie et la prise en charge

Selon nous, la pratique que nous venons de décrire rendrait l'adulte capable de porter des jugements de plus en plus précis sur l'atteinte des objectifs, sur ses propres travaux, etc. et sur les méthodes utilisées, grâce à des critères de comparaison entre ce qui devait être effectué et ce qui a été effectivement réalisé.

Il s'agit, on le voit, d'allier l'auto-évaluation à l'évaluation externe.

On peut dire que cette pratique vise l'instauration de l'auto-évaluation, c'est-à-dire qu'elle amène l'adulte à évaluer lui-même ses apprentissages et ses travaux en s'appuyant sur des critères de qualité préalablement établis par lui. C'est en quelque sorte l'amener à se comporter d'une manière autonome. L'autonomie est conquise par l'élimination de l'attitude de dépendance et de soumission. Cette attitude, encouragée par le formateur qui s'arroge le droit d'être le gardien exclusif du jugement d'évaluation, ne peut persister dans un contexte éducatif permettant à l'adulte la maîtrise personnelle de l'évaluation et le contrôle de la qualité de ses travaux. En exigeant de l'adulte de plus en plus de responsabilité au cours de ses études, et en lui fournissant simultanément les outils essentiels à l'exercice de cette responsabilité, on développe graduellement son autonomie. C'est en appliquant progressivement à ses propres travaux le processus d'évaluation que l'adulte deviendra autonome.

L'adulte prend progressivement charge du processus d'évaluation en établissant des critères objectifs et en choisissant des indices capables de traduire à quel degré un travail répond à ces critères: il passe ainsi de l'évaluation extérieure à l'auto-évaluation. C'est ce cheminement vers l'autonomie que permet le passage de l'évaluation formative à l'auto-évaluation. En effet, l'évaluation formative amène l'adulte à tenir compte de son rythme d'apprentissage, de ses démarches, de ses méthodes, de la compréhension qu'il a des objectifs comme facteurs de succès ou d'échecs et non exclusivement comme la transmission des valeurs du formateur.

C'est pourquoi, comme G.W. Bassett[3], nous croyons que: "L'auto-évaluation est un complément appréciable à l'évaluation formative en augmentant la conscience qu'a l'élève de la qualité de son propre rendement et en augmentant la conformité de cette perception à la nature de la tâche. Renforcer la capacité d'auto-évaluation d'un élève, voilà une opération essentiellement éducative que les enseignants devraient reconnaître comme importante. L'objectif de cette opération est de créer une habitude d'autocritique ainsi qu'une connaissance de critères d'évaluation,de telle sorte que chaque individu développe une approche de l'apprentissage qui le rend apte à appliquer son propre contrôle de qualité à ses réalisations dans ce domaine".

Il semble donc important que, dans un programme d'études, des tâches d'auto-évaluation soient prévues et proposées. D'ailleurs, certains centres de formation ont mis au point du matériel à cet effet. Nous espérons que cette pratique se généralisera dans les années à venir.

3. BASSETT, G.W. Individual Differences, Guideline for Educational Practice. George Allen and Unwin, Sydney, 1978.

6. DÉTAILS TECHNIQUES CONCERNANT L'ÉVALUATION

Après avoir insisté sur certains effets nuisibles de l'intrusion de l'administration scolaire dans le processus d'évaluation des apprentissages, nous devons maintenant rétablir l'image de cette administration et lui donner la place qui lui revient dans tout ce processus.

L'administration joue dans ce processus un rôle essentiel d'encadrement des opérations d'évaluation, de collecte et de transmission des résultats. D'ailleurs, ce rôle n'est pas que purement technique, l'administration doit également s'assurer de la qualité et de l'adéquation des instruments utilisés, des modalités de passation des épreuves.

On peut donc dire qu'à cette fonction de réglementation correspondent des objectifs éducatifs: offrir à tous des chances égales au moyen d'instruments d'évaluation aussi uniformes que possible. C'est aussi un aspect essentiel que nous devons examiner.

A) Autorisation pour la passation d'une épreuve

Certains centres de formation qui privilégient l'apprentissage individualisé mettent à la disposition de leur effectif une salle d'examens où l'adulte peut se présenter pour y subir une épreuve. Sur présentation d'une autorisation signée par le formateur, le responsable de la salle d'examens remet à l'adulte son questionnaire.

Après une séquence d'apprentissage, c'est l'adulte qui demande à son formateur une autorisation pour la passation d'une épreuve. Vous trouverez ci-après un modèle d'autorisation pour la passation d'une épreuve.

AUTORISATION POUR LA PASSATION D'UN EXAMEN

NOM _____ DATE MOIS | JOUR

SIGLE	FORME	1RE ÉPREUVE	REPRISE	NUMÉRO DE L'ÉPREUVE	NOTE
				123456	

SIGNATURE DU FORMATEUR _____

Dans l'enseignement collectif, c'est le formateur lui-même qui décide du moment de l'évaluation des acquis.

B) Vérification des apprentissages avant la passation d'une épreuve

Afin de vérifier si les apprentissages sont maîtrisés tant sur la plan de la qualité que celui de la quantité, le formateur a avantage à proposer à l'adulte une activité d'auto-évaluation avant la passation d'une épreuve aux fins de la sanction des études. Cette action permet de dépister des difficultés d'apprentissage, de vérifier l'atteinte des objectifs et de contrôler la qualité et la quantité des apprentissages réalisés. Certains adultes, il faut l'avouer, ne voient pas la nécessité du travail bien fait et ont tendance à perpétuer cette attitude quel que soit le type d'activité auquel ils participent. À notre avis, le formateur doit, dans ce cas, confronter sa façon de faire avec celle de l'adulte et lui indiquer, à l'aide d'exemples, les effets négatifs qui peuvent résulter du maintien de cette attitude.

Ce type d'intervention que nous venons de décrire peut s'appliquer dans n'importe quel format d'apprentissage.

C) Correction des épreuves et rétroaction

Pour que l'apprentissage soit efficace, il faut que la rétroaction soit presque immédiate. Ainsi, l'apprenant saura tout de suite ce qui va et ne va pas. Dans ce contexte, l'évaluation formative prend toute sa force. Vous pouvez alors prescrire, s'il y a lieu, une "ordonnance" pédagogique afin de résoudre certaines difficultés d'apprentissage.

Dans la pratique, il n'est pas nécessaire de montrer à l'adulte l'épreuve corrigée mais plutôt de préciser les notions à réviser, les erreurs de calcul à corriger, etc. Dans le cas d'épreuves dont l'évaluation relève du ministère de l'Éducation, celui-ci en détermine la préparation et les conditions de réussite. Les centres de formation et les formateur doivent en assurer le caractère confidentiel. À moins d'avis contraire, les épreuves sous la responsabilité du ministère de l'Éducation sont celles de 5^{e} secondaire.

D) L'évaluation interne et officielle

L'évaluation de toutes les épreuves de 5^{e} secondaire relèvent du ministère de l'Éducation. En d'autres mots, ces épreuves sont conçues et rédigées par le Ministère, qui en assure également la diffusion. Ces épreuves ne doivent être en aucun cas modifiées.

Dans le cas de l'évaluation de responsabilité partagée ou de responsabilité interne, le ministère de l'Éducation fournit le matériel d'évaluation ou les ressources nécessaires à sa pro-

duction et fournit une aide aux commissions scolaires pour la formation de leur personnel en matière d'évalaution. À la formation générale, l'évaluation des épreuves de 4e secondaire (comme celle des épreuves de 1re, 2e ou 3e secondaire) relève de la commission scolaire. Ces épreuves peuvent être modifiées tout en respectant les objectifs terminaux du programme.

E) Les modalités de reprise d'examen

Les apprenants qui ont échoué à une épreuve ont droit à une reprise. Les modalités de reprise d'examen sont énoncées dans le document Guide de gestion de sanction des acquis des adultes (anciennement nommé Cahier III).

Nous vous prions de bien vouloir vous informer auprès du responsable de l'évaluation de votre centre de formation pour connaître les modalités de reprise d'examen.

F) La fiche de suivi

Une fois que le formateur a corrigé les examens, il en transcrit les résultats sur la fiche prévue à cette fin. Habituellement, le formateur dispose d'une fiche individuelle sur laquelle apparaissent le nom de l'apprenant, le sigle du cours, la date du début et de la fin du cours. Le modèle de présentation de cette fiche peut varier d'un service d'éducation des adultes à un autre. À titre d'information, nous vous proposons des modèles à l'annexe F.

Rappelons, en terminant, les objectifs essentiels de l'évaluation des apprentissages visés par l'Éducation des adultes: développer la capacité d'auto-évaluation des apprenants et, par ce moyen, favoriser le développement de leur autonomie.

Deux formes particulières d'évaluation permettent d'atteindre ces objectifs: l'évaluation à interprétation critériée, ainsi que l'évaluation formative. Mais il faut ajouter, que pour être justes etefficaces, ces formes d'évaluation n'en nécessitent pas moins un encadrement administratif "serré" dont il faut connaître l'articulation.

7. RECHERCHE - ACTION

1. Si vous êtes formateur dans un centre de formation qui privilégie l'apprentissage individualisé, décrivez la marche à suivre dans le cas d'un apprenant qui désire passer une épreuve dans un de vos cours.

2. Indiquez le nombre d'épreuves qu'il y a pour chacun des cours dont vous aurez la responsabilité ainsi que le nombre de points alloués à chaque épreuve.

3. Quelles sont les modalités de reprise d'examen dans votre centre de formation?

4. Quelles mesures vous proposez-vous de mettre en oeuvre pour développer chez l'adulte sa capacité d'évaluer (auto-évaluation) la quantité et la qualité de ses apprentissages?

5. La Direction générale de l'éducation des adultes procède périodiquement à la mise à jour de son matériel d'évaluation. À supposer que vous ayez des recommandations à faire au responsable de l'évaluation à cette Direction générale, quelles sont les modalités de transmission de ces données dans votre Service d'éducation des adultes?

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 17

L'encadrement des adultes:
le suivi de la formation

Québec

MODULE 17

L'ENCADREMENT DES ADULTES : LE SUIVI DE LA FORMATION

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 17.3

OBJECTIFS 17.5

1. INTRODUCTION 17.7

2. LES OUTILS DE PLANIFICATION DANS L'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ 17.9
   A) Profil de formation en formation générale 17.10
   B) Grille de calcul du nombre d'heures de formation 17.13
   C) Calcul de la durée du stage de formation 17.16

3. LES OUTILS DE GESTION DE L'ENTREVUE D'AIDE INDIVIDUELLE 17.18

4. L'ENTRETIEN FURTIF 17.22

5. CONCLUSION 17.24

6. RECHERCHE - ACTION 17.25

1. INTRODUCTION

Le terme "suivi" est une expression consacrée dans le monde de l'éducation des adultes. Aussi, nous l'utiliserons pour désigner toutes les activités éducatives qui visent à aider l'adulte à prendre graduellement lui-même la responsabilité de sa démarche éducative, en apprenant à:

- planifier son stage de formation;
- gérer son temps;
- organiser son travail de façon efficace;
- utiliser des méthodes de travail efficaces;
- auto-évaluer ses apprentissages et ses progrès personnels en ce qui concerne ses objectifs scolaires ou professionnels;
- reconsidérer, s'il y a lieu, ses objectifs professionnels;
- connaître les causes de ses difficultés d'apprentissage;
- etc.

Ainsi, cette activité ne vise surtout pas à imposer à l'adulte des façons de faire, mais plutôt à établir avec lui une relation d'aide permanente de manière qu'il puisse prendre des décisions éclairées sur les différents problèmes auxquels il devra faire face au cours de son stage de formation.

Dans le présent module, nous passerons en revue les divers outils vous permettant d'organiser cette activité essentielle en précisant de quelle façon et dans quel contexte ils seront utilisés.

NOTA:

Les outils de planification de l'activité de suivi que nous vous proposons dans les pages qui suivent s'adressent surtout aux apprenants et au formateur travaillant dans un contexte d'apprentissage individualisé. Ils sont couramment utilisés en formation générale et dans le champ Administration et commerce de la formation professionnelle. Nous ne croyons pas qu'ils soient parfaits. En conséquence, adaptez-les à vos besoins ou inspirez-vous en pour en créer de meilleurs.

Dans l'apprentissage collectif, la problématique de la planification des apprentissage se pose différemment. Toutefois, il y aurait tout lieu de croire que l'activité de suivi, par l'entrevue d'aide individuelle, devrait y être exploitée. Les modalités de cette activité sont décrites à la section 3 du présent module.

2. LES OUTILS DE PLANIFICATION DANS L'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ

Qu'est-ce que la planification, si ce n'est la prévision des différentes activités à réaliser pour atteindre un but visé? C'est une activité tellement naturelle qu'on la réalise souvent même sans s'en rendre compte. Pourtant, malgré son caractère essentiel et évident, elle est trop souvent négligée dans le domaine de l'éducation. Cette négligence peut expliquer bien des échecs scolaires: comment arriver à temps quelque part si l'on n'a pas au préalable précisé où l'on voulait aller, le chemin à parcourir pour s'y rendre, ainsi que les moyens à prendre pour arriver à temps?

Pour réaliser ces activités en apparence simples, l'adulte a besoin d'instruments précis lui permettant de retrouver son chemin à travers le dédale des différents éléments dont il doit tenir compte pour planifier et évaluer lui-même ses progrès scolaires avec l'aide du formateur. À ce titre, les instruments de planification proposés ici pourront constituer un des moyens de rétroaction que l'adulte se donne dans une perspective d'autogestion de son plan de formation. Cette information lui est essentielle pour porter un jugement éclairé sur ses forces et ses faiblesses et pour progressivement prendre lui-même en charge son plan de formation.

Les instruments proposés sont adaptables autant à un effectif scolaire à temps plein qu'à temps partiel.

C'est au début du stage de formation (au moment de l'accueil ou du rodage) qu'on doit initier l'adulte à la planification de ses apprentissages. Ainsi, il pourra progressivement décider lui-même de l'évolution de ses propres besoins, de ses intérêts ainsi que des objectifs pouvant influer sur son plan de formation. En effet, rien ne nous dit que les objectifs professionnels adoptés au début de la formation ne changeront pas en cours de route.

Afin d'aider l'apprenant à planifier et à organiser son stage de formation, vous pourrez utiliser les divers outils dont vous trouverez la description dans les pages qui suivent.

A) Profil de formation

Le formateur et l'adulte doivent avoir en main le profil de formation pour pouvoir planifier le stage de formation. C'est l'instrument qui présente la liste des cours que l'adulte doit suivre. Habituellement, cette fiche est remplie par un conseiller d'orientation ou d'information scolaire du service d'accueil et référence de votre milieu (SAR). La présentation de cette fiche peut varier d'un service d'éducation des adultes à un autre. Vous trouverez ci-après deux fiches de profil de formation non remplies.

PROFIL DE FORMATION F. GÉN.

NOM _____ (à la naissance) _____ PRÉNOM _____ #Fiche

DATE DE NAISSANCE A M J

C. PERM DES ADULTES

NIVEAU À COMPL.	FRANÇAIS	RÉCUPÉRAT RA	RO	L	DÉB	UNITÉ	RÉSUL.	EXP
	GFR							
	GVR 107	Arrimage			II	3		
	GVO 108	Prin. séc.			II	3		
	GFR 504				PS	6		
	GFR 505		18		PS	6		
	GFR 506		18		PS	6		
	GFR 701	APPOINT			PS	6		
	GFR 702	APPOINT			PS	4		
	GFR 507	6	18	6	PS	3		
	GFR 511	6	21	9	I	3		
	GFR 512	6	21	9	I	3		
	GFR 521	9	18	9	II	3		
	GFR 522	9	15	15	II	3		
	GFR 531	9	15	12	III	3		
	GFR 532	9	15	12	III	3		
	GFR 551	9	15	6	IV V	4		
	GFR 552	9	21	6	IV V	4		
	GFR 553				V	4		
	GFR 554				V	4		

NIVEAU À COMPL.	ANGLAIS L. SECONDE (1)	DÉB	UNITÉ	RÉSUL.	EXP
	GAS 131 ou 731	I-II III	6		
	GAS 132 ou 732	III	6		
	GAS 151 ou 751	IV V	6		
	GAS 152 ou 752	V	6		
	GAS 153 ou 753	V	6		
	GAS 154 ou 754	V	6		

NIVEAU À COMPL.	MATH	PRÉALABLE SUGGÉRÉ	DÉB	UNITÉ	RÉSUL.	EXP
	GAB 101		PS	4		
	GAB 102		PS	3		
	GAB 103		PS	3		
	GAB 104		PS	3		
	GAB 105		PS	2		
	GAB 106		PS	3		
	GAB 107		PS	3		
	GMA 111	GFR 505	I	3		
	GMA 112		I	3		
	GMA 121		II	3		
	GMG 121		II	3		
	GMG 141		III IV	3		
	GMA 141		III IV	3		
	GMA 142		IV	3		
	GMA 143		IV	3		
	GMA 151		V	3		
	GMA 152		V	3		
	GMA 153		V	3		
	GMA 154		V	3		
	GMA 155		V	3		

Indiquer les objectifs de récupération sous l'item préalable

NIVEAU À COMPL.	SCIENCES	DÉB	UNITÉ	RÉSUL.	EXP
	GSI 141 Syst. int.	IV	1		
	GSC 142 Graphisme	IV	1		
	GSC 143 Tech. de labo.	IV	1		

(*) Découlage du sigle inférieur
(1) Donner succès pour le sigle inférieur au résultat du test
(2) Sauter à GMA 141 si donné à titre d'actualisation
Des accordé ☐ oui ☐ non

Unités à compléter: _____ _____

Niveau à compléter: PS, I, II, III, IV, V PS, I, II, III, IV, V

Semaines autorisées: _____ _____

DATE DE FIN PRÉV: ___/___/___ ___/___/___

ÉLABORÉ LE: ___/___/___ ___/___/___

PAR: _____ _____

1997-06

NIVEAU À COMPL.	CHIMIE	PRÉALABLE SUGGÉRÉ	DÉB	UNITÉ	RÉSUL.	EXP
	GCH 141	Maths Sec III et GSI 141	IV	3		
	GCH 151	GCH 141	V	3		
	GCH 152		V	3		
	GCH 153		V	3		

NIVEAU À COMPL.	PHYSIQUE	PRÉALABLE SUGGÉRÉ	DÉB	UNITÉ	RÉSUL.	EXP
	GPY 142	Math de sec III et GSI 141	IV	3		
	GPY 143		IV	3		
	GPY 151	GMA 143 ou 422	V	3		
	GPY 152	GPY 151	V	3		
	GPY 154	GMA 143 ou 422 et GSI 141	V	3		

NIVEAU À COMPL.	BIOLOGIE (ENCERCLEZ) 1 cr choisir	DÉB	UNITÉ	RÉSUL.	EXP
	GBA 151-2 Syst. resp	V			
	GBB 141-2 Écologie	IV			
	GBC 141-2 Péri-natalité	IV			
	GBD 151-2-3 Syst. de repr	V			
	GBE 141-2 Nutrition	IV			
	GBF 151-2-3 Cellules	V			
	GBG 141-2-3-4-5 Hom. Mili	IV			
	GBG 151-2-3-4 Hom. Milieu	V			
	GBH 151-2-3 Hérédité	V			
	GBI 141-2-3-4-5 Jard. bio.	IV			
	GBJ 141-2 Syst. squel. mus.	IV			
	GBK 141-2-3 Poissons	IV			
	GBL 151 Mess. chimiques	V			
	GBM 151 système nerveux	V			
	GBM 152 Effets des drogues sur l'organisme	V			

NIVEAU À COMPL.	INFORMATIQUE	DÉB	UNITÉ	RÉSUL.	EXP
	CAA 742 Micro-ordinateur	IV	2		

NIVEAU À COMPL.	AUTRES MATIÈRES	DÉB	UNITÉ	RÉSUL.	EXP
	GHB 145 Relations humaines	IV	3		
	GTE 752 Gérer son stress	V	1		
	GTF 153 Bilan et planification de mon projet de formation	V	2		
	GTG 144 Stratégies d'études et de passation d'examens (tech. de lecture, prise de notes et recherche en bibliothèque)	IV	2		
	GTG 142 Initiation au syst. d'apprentissage individuel	IV	2		
	CVP 181 Vie professionnelle, recherche d'emploi, entrevue et c.v.	V	2		

NIVEAU À COMPL.	TRANSITION AU TRAVAIL	DÉB	UNITÉ	RÉSUL.	EXP
	GTR 142 Droits et place des femmes au travail	IV	3		
	GTR 143 Recherche d'emploi	IV	1		
	GTR 144 Méthode de travail	IV	1		
	GTR 151 Démarches d'orientation	V	5		

OBJECTIF: _____

☐ PNF
☐ RATTRAPAGE
☐ P S M T
☐ EXAMEN SEULEMENT

REMARQUES: _____

PROFIL DE FORMATION ADM.

C. PERM. DES ADULTES

NOM _____ PRÉNOM _____

(à la naissance)

DATE DE NAISSANCE A M J

☐ RATTRAPAGE ☐ BAS

☐ P.S.M.T. ☐ PNF

☐ EXAMEN SEULEMENT

CAA025 ou 602565 DACTYLOGRAPHIE

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	UN	DES	SIGLE ÉQUIV
	CCL141			Classement	2	IV	
	CDB141			Dactylographie (base)	4	IV	
	CDD151			Dactylographie (fabl.)	3	V	
	CDD152			Dactylographie (corr.)	3	V	
	CDD153			Dactylographie (rapp.)	2	V	
	CDV141			Dactylo (30 mots/mn)	2	IV	
	CDV151			Dactylo (40 mots/mn)	2	V	
	CDV152			Dactylo (50 mots/mn)	2	V	
	CFC151			Français comm. (orth. 1)	3	V	
	CFC152			Français comm. (orth. 2)	3	V	
	COB141			Organisation de bureau	4	IV	
	CVP151			Vie professionnelle	2	V	

CAA029 ou 602627 - SECRÉTARIAT (* CAA025)

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	UN	DES	SIGLE ÉQUIV
	CDI151			Dictaphone	2	V	
	CFC153			Français comm. (expr.)	3	V	
	CFC154			Français comm. (lettre)	3	V	
	CFC155			Français comm. (rapp.)	3	V	
	CMC141			Math. comm. (fact. & paye)	2	IV	
	COE141			Organisation de l'entr.	2	IV	
	CTC141			Transaction commer.	4	IV	

CAA033 ou 602681 - SECRÉTARIAT MÉDICAL (* CAA025 et 029)

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	UN	DES	SIGLE ÉQUIV
	CDM151			Documents médicaux	1	V	
	CPM151			Procédures médicales	2	V	
	CTM151			Terminologie médicale	4	V	

CAA035 ou 602725 - SECRÉTARIAT JURIDIQUE (* CAA025 et 029)

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	UN	DES	SIGLE ÉQUIV
	CDJ151			Documents juridiques	3	V	
	CPJ151			Procédures juridiques	2	V	
	CTJ151			Terminologie juridique	2	V	

CAA027 ou 602583 - STÉNOGRAPHIE ET DACT. (* CAA025)

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	UN	DES	SIGLE ÉQUIV
	CFC153			Français comm. (expr.)	3	V	
	CFC154			Français comm. (lettre)	3	V	
	CSF141			Sténo. fran. (80 mots/mn)	6	IV	
	CSF142			Sténo. fran. (80 mots/mn)	2	IV	
	CSF151			Sténo. fran. (100 mots/mn)	2	V	

CAA031 ou 602983 - SECRÉTARIAT ET STÉNO (* CAA025 + 029)
CAA034 ou 602718 - SECRÉTARIAT MÉDICAL ET STÉNO (* CAA025 + 029 + [13])
CAA036 ou 602734 - SECRÉTARIAT JURIDIQUE ET STÉNO (* CAA025 + 029 + 035)

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	UN	DES	SIGLE ÉQUIV
	CSF141			Sténo. fran. (80 mots/mn)	6	IV	
	CSF142			Sténo. fran. (80 mots/mn)	2	IV	
	CSF151			Sténo. fran. (100 mots/mn)	2	V	

FRANÇAIS

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	RECUP			DES	UN
					RR	RO	SL		
	GFR511			Français 511	6	21	9	I	3
	GFR512			Français 512	6	21	9	I	3
	GFR521			Français 521	9	18	9	II	3
	GFR522			Français 522	9	15	15	II	3
	GFR531			Français 531	9	15	12	III	3
	GFR532			Français 532	9	15	12	III	3
	GFR551			Français 551	9	15	6	V	4
	GFR552			Français 552	9	21	6	V	4
	GFR553			Français 553				V	4
	GFR554			Français 554				V	4

ANGLAIS (1)

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	DES	UN
	GAS131			Anglais lang. sec. 102	III	6
	GAS132			Anglais lang. sec. 112	III	6
	GAS151			Anglais lang. sec. 122	V	6
	GAS152			Anglais lang. sec. 132	V	6
	GAS153			Anglais lang. sec. 142	V	6
	GAS154			Anglais lang. sec. 152	V	6

(1) Donner succès pour le sigle inférieur au résultat du test
(*) Déboulage du sigle inférieur
Des accordé ☐ oui ☐ non

TRONC COMMUN AUX PLANS DE FORMATION CAA037 ET 038

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	UN	DES	SIGLE ÉQUIV
	CCA141			Calculatrice	1	IV	
	CCL141			Classement	2	IV	
	CDB141			Dactylographie (base)	4	IV	
	CDD151			Dactylographie (fabl.)	3	V	
	CFC151			Français comm. (ortho. 1)	3	V	
	CFC152			Français comm. (ortho. 2)	3	V	
	CFC153			Français comm. (expr.)	3	V	
	CFC154			Français comm. (lettre)	3	V	
	CMC141			Math. comm. (fact. & paye)	2	IV	
	CMC142			Math. comm. (invent.)	1	IV	
	COE141			Organisation de l'entr.	2	IV	
	CTL141			Tenue livres (ent. serv.)	4	IV	
	CTL151			Tenue livres (ent. comm.)	4	V	
	CVP151			Vie professionnelle	2	V	

CAA037 ou 602761 - ORGANISATION DE BUREAU ET TENUE DE LIVRES

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	UN	DES	SIGLE ÉQUIV
	CDD152			Dactylographie (corr.)	3	V	
	CDV141			Dactylo (30 mots/mn)	2	IV	
	CDV151			Dactylo (40 mots/mn)	2	V	
	COB141			Organisation de bureau	4	IV	
	CTC141			Transaction Comm.	4	IV	

CAA038 ou 602770 - TENUE DE REGISTRES COMPTABLES ET FACTURATION

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	UN	DES	SIGLE ÉQUIV
	CTC141			Transactions comm.	4	IV	
	CTL152			Tenue livres (ent. dep.)	4	V	
	CTL153			Tenue livres (ent. manu.)	4	V	

CAA045 ou 604411 - SECRÉTARIAT ET APPLICATION D'OPÉRATION BUREAUTIQUES

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	UN	DES	SIGLE ÉQUIV
	CCA141			Calculatrice	1	IV	
	CCL141			Classement	2	IV	
	CDB141			Dactylographie (base)	4	IV	
	CDD151			Dactylographie (fabl.)	3	V	
	CDD152			Dactylographie (corr.)	3	V	
	CDD153			Dactylographie (rapp.)	2	V	
	CDI151			Dictaphone	2	V	
	CDV141			Dactylo (30 mots/mn)	2	IV	
	CDV151			Dactylo (40 mots/mn)	2	V	
	CFC151			Français comm. (orth. 1)	3	V	
	CFC152			Français comm. (orth. 2)	3	V	
	CFC153			Français comm. (expr.)	3	V	
	CFC154			Français comm. (lettre)	3	V	
	CFC155			Français comm. (rapp.)	3	V	
	CMC141			Math. comm. (fact. & paye)	2	IV	
	CMC142			Math. comm. (invent.)	1	IV	
	COB141			Organisation de bureau	4	IV	
	CTC141			Transactions comm.	4	IV	
	CTL141			Tenue livres (ent. serv.)	4	IV	
	CTL151			Tenue livres (ent. comm.)	4	V	
	CVP151			Vie professionnelle	2	V	

APPLICATION D'OPÉRATIONS BUREAUTIQUES

APPLICATION D'OPÉRATIONS BUR. (SÉA)

	CAA741			Initiation à la bureautique	1	IV	
	CAA742			Micro-ordinateur et travail de bureau	2	IV	
	CAA743			Ergonomie et santé sec reliées à la bureautique	1	IV	
	CAA754			Traitement de texte de base	5	V	
	CAA755			Traitement de texte avancé	3	V	
	CAA756			Traitement de fichiers D base III	3	V	
	CAA747			Traitement de données comp (base)	5	IV	
	CAA748			Traitement de données comp avancé	3	IV	
	CAB754			Tableur lchiffrier électro. Lotus	3	V	

AUTRES MATIÈRES COMMERCIALES

	SIGLE	RÉSULTAT	EXP	TITRE DU COURS	UN	DES	SIGLE ÉQUIV

Plan de formation visé _____ Unités ☐

ÉLABORÉ LE A M J PAR _____

REMARQUES: _____

B) Grille de calcul du nombre d'heures de formation

La grille qui suit permet à l'adulte d'avoir une vue d'ensemble des cours à suivre pour terminer chacune des classes prévues à son profil de formation. De plus, elle permet à l'adulte de connaître le nombre d'heures de formation nécessaires par classe ainsi que pour la durée de son plan de formation. Vous pouvez demander aux adultes de remplir cette grille en se référant à leur profil de formation.

Une fois la grille dûment remplie, indiquez aux adultes le cheminement à suivre pour réaliser leur plan de formation. N'oubliez pas de leur indiquer que certaines restrictions peuvent perturber temporairement la progression par classe. Informez-vous auprès de votre personne-ressource pour connaître les restrictions à respecter, s'il y en a.

MATIÈRE / CLASSE	FRANÇAIS	MISE À JOUR EN FRANÇAIS			D'ANGLAIS	MATHÉMATIQUES	SCIENCES	BIOLOGIE** 15 hres/cours	NOMBRE D'HEURES PAR CLASSE
		S.L.	S.O.	S.R.					
PRÉ-SECONDAIRE	GFR 504 (90 h) GFR 505 (90 h) GFR 506 (90 h) GFR 507 (45 h)	6	18 18 18	6					
1re SECONDAIRE	GFR 511 (45 h) GFR 512 (45 h)	9 9	21 21	6 6	GAS 131 (90 h)	GMA 111 (45 h) GMA 112 (45 h)			
2e SECONDAIRE	GFR 521 (45 h) GFR 522 (45 h)	9 15	18 15	9 9		GMA 121 (45 h) GMG 121 (45 h)			
3e SECONDAIRE	GFR 531 (45 h) GFR 532 (45 h)	12 12	15 15	9 9	GAS 132* (90 h)	GMA 141 (45 h) GMG 141 (45 h)	GSC 141 (45 h) GSI 141 (15 h)		
4e SECONDAIRE	GFR 551 (60 h) GFR 552 (60 h)	6 6	15 21	9 9	GAS 151 (90 h)	GMA 142 (45 h) GMA 143 (45 h)	GCH 141 (45 h) GPY 142 (45 h)		
5e SECONDAIRE	GFR 553 (60 h)					GMA 151 (45 h) GMA 152 (45 h) GMA 153 (45 h) GMA 154 (45 h) GMA 155 (45 h)	GCH 151 (45 h) GCH 152 (45 h) GCH 153 (45 h) GPY 151 (45 h) GPY 152 (45 h) GPY 154 (45 h)		

TOTAL DU NOMBRE D'HEURES DE FORMATION

MATIÈRE / CLASSE	FRANÇAIS	MISE À JOUR EN FRANÇAIS			D'ANGLAIS	MATHÉMATIQUES	SCIENCES	BIOLOGIE** 15 hres/cours	NOMBRE D'HEURES PAR CLASSE
		S.L.	S.O.	S.R.					
PRÉ-SECONDAIRE	GFR 504 (90 h) GFR 505 (90 h) GFR 506 (90 h) GFR 507 (45 h)	 6	 18 18 18	 6					
1re SECONDAIRE	GFR 511 (45 h) GFR 512 (45 h)	9 9	21 21	6 6	GAS 131 (90 h)	GMA 111 (45 h) GMA 112 (45 h)			
2e SECONDAIRE	GFR 521 (45 h) GFR 522 (45 h)	9 15	18 15	9 9		GMA 121 (45 h) GMG 121 (45 h)			
3e SECONDAIRE	GFR 531 (45 h) GFR 532 (45 h)	12 12	15 15	9 9	GAS 132* (90 h)	GMA 141 (45 h) GMG 141 (45 h)	GSC 141 (45 h) GSI 141 (15 h)		
4e SECONDAIRE	GFR 551 (60 h) GFR 552 (60 h)	6 6	15 21	9 9	GAS 151 (90 h)	GMA 142 (45 h) GMA 143 (45 h)	GCH 141 (45 h) GPY 142 (45 h)		
5e SECONDAIRE	GFR 553 (60 h)					GMA 151 (45 h) GMA 152 (45 h) GMA 153 (45 h) GMA 154 (45 h) GMA 155 (45 h)	GCH 151 (45 h) GCH 152 (45 h) GCH 153 (45 h) GPY 151 (45 h) GPY 152 (45 h) GPY 154 (45 h)		
								TOTAL DU NOMBRE D'HEURES DE FORMATION	

CONSIGNES À SUIVRE POUR REMPLIR LA GRILLE DE CALCUL DU NOMBRE D'HEURES DE FORMATION

. Encerclez sur cette grille les codes de cours apparaissant sur votre fiche de profil de formation ainsi que le nombre d'heures de mise à jour en français.

. Additionnez le nombre d'heures de formation par classe et inscrivez le nombre obtenu dans la dernière colonne.

. Faites le total du nombre d'heures au bas de la dernière colonne.

- -

* Cours optionnel de 3e secondaire, mais obligatoire à ceux inscrits au cours GAS 151.

** Cours de 4e et 5e secondaires seulement. Indiquez le code du cours à l'endroit approprié. Par exemple, le chiffre 4 au centre du code du cours GBH 143, indique qu'il en est un de 4e secondaire.

S.L. = Savoir Lire
S.O. = Savoir Orthographier
S.R. = Savoir Rédiger

C) Calcul de la durée du stage de formation

Pour calculer la durée approximative du stage de formation, il faut suivre les quatre étapes suivantes:

1) Calculer le nombre d'unités prévues dans le profil de formation, si ce n'est pas déjà fait.
2) Calculer la durée de base du stage de formation à l'aide de la formule suivante.
3) Calculer, s'il y a lieu, la durée du profil de mise à jour en français.

$$\text{Durée de base} = \frac{\text{nombre d'unités} \times \text{nombre d'heures allouées par unité}}{\text{nombre d'heures de cours par semaine}}$$

4) Calculer la durée totale du stage de formation qui correspond à la somme de la durée de base et de la durée du profil de mise à jour en français.

EXEMPLE DU CALCUL DE LA DURÉE DU STAGE DE FORMATION

1) Nombre d'unités prévues dans le profil de formation: 36 unités

2) Durée de base

Supposons que l'adulte a un horaire de 18 h/sem.

$$\frac{36 \text{ u.} \times 20 \text{ h/u.}}{18 \text{ h/sem.}} = 40 \text{ semaines}$$

NOTA: Le nombre 20 h/u. correspond à la durée moyenne d'apprentissage par unité dans l'apprentissage individualisé.

3) Calcul de la durée du profil de mise à jour en français (en semaines)

- Nombre d'heures de mise à jour: 35 heures

35 h ÷ 18 h/sem. = 2 semaines, environ.

4) Durée totale du stage de formation

40 sem. + 2 sem. = 42 semaines.

Aidez, au besoin, l'adulte à calculer la durée totale de son stage de formation.

Vous trouverez à l'annexe L un exemplaire vierge de la "Grille de calcul de la durée du stage de formation" que vous pourrez remettre à l'adulte.

3. LES OUTILS DE GESTION DE L'ENTREVUE D'AIDE INDIVIDUELLE

La planification des apprentissages joue un rôle important dans l'apprentissage individualisé. Sans cette activité, il serait difficile d'évaluer les progrès scolaires des apprenants.

Tout au long du stage de formation des apprenants vous aurez donc à intervenir auprès de chacun d'eux afin de détecter les problèmes qui obstruent leur cheminement scolaire (gênent la planification prévue) et de les aider à trouver des solutions. Ces problèmes ne proviennent pas toujours de la matière à étudier. Ils sont parfois d'une toute autre nature et peuvent être causés par une planification irréaliste, des problèmes personnels, des attitudes négatives, une mauvaise méthode de travail, etc. En somme, des variables de divers ordres peuvent influer négativement sur l'apprentissage. Pour aider l'apprenant, il faut, à un moment donné, confronter les désirs de l'adulte avec la réalité. C'est un défi de taille, nous en convenons, mais c'est là que réside toute la valeur éducative de votre rôle de guide et de soutien à l'apprentissage.

Détecter le problème réel, poser un diagnostic précis, inventorier les solutions possibles, choisir une solution, élaborer un plan d'action sont toutes des activités qu'on doit effectuer au cours de l'activité de suivi pour aider l'adulte à résoudre son problème et l'initier également à une démarche de résolution de ce problème. Cette activité est donc non seulement centrée sur la résolution d'un problème, mais aussi sur l'enseignement du processus à utiliser pour le résoudre. Cette façon de faire exige du temps, d'où la nécessité de l'entrevue d'aide individuelle.

Pour faciliter votre tâche, nous vous proposons divers outils qui, nous le souhaitons, vous aideront à bien planifier l'entrevue d'aide individuelle.

À cause de la diversité de l'effectif scolaire, du contexte d'apprentissage, de votre style d'interventin, etc., il est possible que certains outils vous semblent moins appropriés que d'autres; par conséquent, adaptez-les et utilisez ceux qui vous semblent les plus pertinents.

A) Annexe H: Guide de préparation de l'entrevue de suivi à l'intention de l'apprenant

Au moment de l'activité d'accueil ou de l'activité de rodage, remettez un exemplaire de cette annexe à l'adulte. Fixez la date du premier rendez-vous. Décrivez succintement les buts de cet outil. Demandez à l'apprenant de vous remettre son exemplaire dûment rempli environ une semaine avant la première rencontre.

À partir du document que l'apprenant vous a remis, préparez votre première rencontre de suivi avec celui-ci en vous aidant des annexes suivantes.

B) Annexe N: Protocole d'entrevue de suivi

Lisez attentivement les consignes. Vous y trouverez chacune des étapes de la démarche d'entrevue d'aide individuelle.

C) Annexe M: Modèle de fiche de supervision du stage de formation

Prenez connaissance du modèle proposé. La première entrevue sert de guide ou de modèle pour les entrevues subséquentes. Avant chaque rencontre, précisez les objectifs de celle-ci.

D) Annexes I et J: Aide-mémoire à utiliser en cours d'entrevue de suivi et aide-mémoire rapide destinée à l'entrevue de suivi

Ce sont des outils accessoires. Consultez-les au besoin. L'aide-mémoire rapide (annexe J) peut être utilisé avantageusement durant une entrevue; conservez-le à portée de la main. Quant à l'annexe I, c'est un aide-mémoire beaucoup plus élaboré que l'annexe J; elle constitue une source de renseignements sur les points particuliers d'un problème à diagnostiquer.

E) Annexe P: Grille d'évaluation de mes compétences d'interviewer"

Outil accessoire, mais de moindre importance, il vous permettra d'évaluer vos aptitudes d'interviewer. Pour devenir un interviewer efficace, il faut l'avouer, cela nécessite de la pratique. Néanmoins, cet outil vous aidera à mieux circonscrire vos forces et vos faiblesses au regard des attitudes à acquérir pour devenir un bon interviewer. Consultez également le module 21 sur ce point.

À titre de suggestion, nous vous proposons d'enregistrer sur magnétophone une entrevue que vous pourrez faire évaluer par un collègue connaisseur. Vous pouvez également demander à un spécialiste de l'entrevue d'aide individuelle, à un conseiller d'orientation ou à un psychologue, par exemple, d'assister à l'une de vos entrevues, d'évaluer vos forces et vos faiblesses d'interviewer et de vous proposer des moyens de vous perfectionner dans ce domaine.

F) Annexe K: Grille d'évaluation de mon rendement scolaire

Cet outil ne fait pas partie de la batterie de documents utilisés pour mener efficacement votre entrevue d'aide individuelle. Vous pouvez cependant le remettre à l'apprenant à la fin d'une entrevue ou, tout simplement, à l'occasion d'une rencontre informelle en classe.

Rencontrez ensuite l'apprenant pour prendre connaissance de ses remarques. Confrontez alors ses perceptions avec les vôtres.

4. "L'ENTRETIEN FURTIF"

L'entrevue d'aide individuelle se prépare donc principalement avec des outils appropriés si l'on veut en tirer le meilleur profit possible, mais elle se prépare aussi sur le terrain. Certains signes, parfois inconscients de la part de l'adulte, trahissent son besoin d'aide. Il faut donc être attentif à ces manifestations et apprendre à explorer ce qu'elles cachent.

L'adulte qui traîne après la "classe", celui qui manifeste soudain un comportement incompréhensible, celui dont les résultats scolaires sont désastreux, chez qui on remarque une baisse soudaine de motivation, des absences répétées, etc., devraient constituer pour vous autant de signaux d'alarme. Il y a là une situation anormale qu'il vaut la peine d'éclaircir.

En pareils cas, réagir vite peut sauver le stage de formation de l'adulte. Point n'est besoin, alors, d'instruments complexes, il s'agit de cerner rapidement le cas pour déterminer si le problème est grave ou non, passager ou persistant et de préparer au besoin un entretien plus sérieux.

Quelques approches exploratoires suffiront en général pour vous faire une idée juste de la situation et organiser au besoin une rencontre plus structurée. Certains auteurs ont donné le nom d'"entretien furtif" à ce type d'intervention.

Il se fait à la dérobée, rapidement, au sortir de la classe, dans un corridor ou durant la pause ou au hasard d'une rencontre, et prend les allures d'une conversation ordinaire. Il tourne autour de quelques questions sur la santé, le travail, la famille ainsi que sur les problèmes personnels; questions

brèves qui permettent de jauger la situation et de réagir en conséquence. La discrétion est, bien entendu, une condition essentielle de la réussite d'un tel entretien. Il faut faire sentir à l'adulte qu'on s'intéresse à lui et qu'on veut lui apporter une aide. En aucun cas votre intervention ne devrait être perçue comme une intervention d'autorité, ce qui aurait pour effet d'amener l'adulte à adopter une attitude de méfiance.

Si l'adulte perçoit qu'on s'intéresse à lui, il se sentira en confiance et sera généralement volontiers porté à confier ce qui le préoccupe. Cet "entretien furtif" sera alors pour vous l'amorce d'une entrevue d'aide individuelle plus élaborée.

5. CONCLUSION

Le suivi de la formation est une activité sérieuse dont la portée éducative est trop souvent négligée. Lorsqu'elle est effectuée dans un climat de respect des personnes et avec une volonté réelle de les aider à résoudre des problèmes particuliers, le suivi de la formation devient une véritable activité d'apprentissage pour l'adulte: l'apprentissage de l'autonomie par la gestion de son plan de formation.

Pour atteindre ce but, cette activité doit cependant s'appuyer sur des outils fiables qui permettent aussi bien à l'apprenant qu'au formateur de collecter des renseignements en vue de prendre des décisions qui reposent sur l'observation plutôt que sur des préjugés ou sur des approximations. En cette matière, la bonne volonté seule ne suffit pas.

6. RECHERCHE - ACTION

1 a) Décrivez les modalités du suivi de la formation en vigueur dans votre établissement.

b) S'il n'y a pas de suivi de la formation dans votre établissement, quels moyens prendrez-vous personnellement pour en effectuer un?

2) Informez-vous des outils de planification et de réalisation du suivi de la formation que vous aurez à utiliser dans votre établissement.
Dressez-en la liste.

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 18

La planification
et la réalisation
d'une démonstration

Québec

MODULE 18

LA PLANIFICATION ET LA RÉALISATION D'UNE DÉMONSTRATION

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 18.3

OBJECTIFS 18.5

1. INTRODUCTION 18.7

2. LA PLANIFICATION D'UNE DÉMONSTRATION 18.8
   A) Le matériel requis 18.8
   B) L'aménagement des lieux 18.9
   C) La succession des gestes et des étapes d'une démonstration 18.9
   D) Les règles de sécurité à mettre en évidence 18.10
   E) Les connaissances théoriques à transmettre au cours d'une démonstration 18.10
   F) Les questions à poser 18.10
   G) La pratique préalable à une démonstration 18.11
   H) Le matériel didactique à utiliser 18.11
   I) Les habiletés à maîtriser 18.12

3. LA RÉALISATION D'UNE DÉMONSTRATION 18.13
   A) La démonstration elle-même 18.13
   B) Les questions à poser durant une démonstration. . . 18.13
   C) La précision et la vitesse d'exécution 18.14

4. CONCLUSION: L'ÉVALUATION ET LE SUIVI D'UNE DÉMONSTRATION 18.15

5. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION ET DE RECHERCHE-ACTION 18.19

SOMMAIRE

La démonstration est l'une des méthodes d'enseignement le plus couramment utilisées dans les domaines de la formation professionnelle, des sciences ou des techniques. C'est avec raison qu'on en fait grand usage, puisque l'apprentissage de processus tels que le montage ou le démontage de pièces complexes, le fonctionnement d'appareils ou d'instruments, l'acquisition d'habiletés manuelles précises, etc., y trouvent un terrain d'application pour ainsi dire naturel. Mais savons-nous tirer tout le profit possible d'une telle méthode d'enseignement?

Sans trop y réfléchir, on serait tenté de répondre: «Oui.» Mais allons donc y voir d'un peu plus près! Combien de démonstrations improvisées ne donnent pas tous les résultats escomptés! Plus d'un formateur a déjà fait l'expérience d'une pièce d'équipement récalcitrante au mauvais moment, ou d'un malencontreux oubli qui peut avoir des répercussions sur la sécurité, ou d'imprécisions qui gâchent sa démonstration...

C'est qu'une démonstration ne s'improvise pas. Comme toute leçon, elle suit des règles strictes de planification, de réalisation et d'évaluation.

Qu'il suffise de dire que sur le seul plan de la planification, il faut penser à établir la liste du matériel requis, prévoir l'aménagement des lieux, repasser soigneusement la succession des gestes à faire, prévoir des questions, etc.

Et puis, la démonstration n'est pas un spectacle, ni une course contre la montre comme on serait tenté de le croire en observant le travail de certains formateurs, plus soucieux d'épater par leur façon de faire ou leur habileté naturelle que de véritablement enseigner.

Le présent module vous propose donc, avec sa procédure simple et éprouvée, un moyen d'améliorer ou de rentabiliser davantage cette méthode d'enseignement largement utilisée qu'est la démonstration.

OBJECTIFS

- *Déterminer les diverses composantes de la méthode d'enseignement appelée «démonstration»;*

- *Planifier une démonstration en se référant à ses diverses composantes;*

- *Réaliser et évaluer une démonstration.*

1. INTRODUCTION

La démonstration est une méthode d'enseignement favorisant l'apprentissage par l'observation plutôt que par l'écoute. Comme bien d'autres méthodes d'enseignement, la démonstration exige de la part du formateur qu'il précise les objectifs d'une activité, qu'il en décrive étape par étape le déroulement, pose des questions, évalue et supervise la pratique de cette activité. La procédure de démonstration telle qu'elle est décrite ici, vise essentiellement à faire connaître le mode de fonctionnement d'un appareil, d'un instrument, etc., pendant que l'apprenant observe.

En effet, certaines habiletés manuelles qui exigent une description détaillée des gestes à faire s'apprennent mieux en observant les diverses étapes d'une démonstration. De fait, il est parfois extrêmement difficile d'enseigner certaines habiletés et concepts sans faire une démonstration. Procéder autrement serait fastidieux et occasionnerait une perte de temps. Pour que cette méthode d'enseignement soit efficace, le formateur doit s'assurer que des exercices d'application soient proposés aux apprenants une fois la démonstration terminée.

La démonstration est une méthode éprouvée qu'on peut utiliser dans les circonstances suivantes:

1. Pour illustrer des principes, des lois, des théories scientifiques.

2. Pour faire voir, le mode de fonctionnement d'outils, d'appareils, d'instruments.

3. Pour faciliter l'acquisition d'habiletés manuelles.

Il est en effet plus facile d'apprendre comment les pièces mobiles d'un moteur se déplacent en observant celles-ci se déplacer. On utilise alors un modèle avec vue en coupe ou un film.

La démonstration est une méthode d'enseignement qui doit être couramment utilisée dans le domaine de la formation professionnelle pour l'apprentissage d'activités qui nécessitent un haut degré de précision et l'acquisition d'habiletés manuelles particulières.

Pour que la démonstration donne les résultats escomptés, elle doit être planifiée à l'avance. Certains formateurs font l'erreur de penser qu'une démonstration nécessite peu ou ne nécessite pas de préparation. Ce n'est pas le cas.

Nous décrirons dans les pages qui suivent, la procédure à suivre pour préparer et réaliser une démonstration efficace. Les différentes étapes à franchir sont la planification, la réalisation et le suivi.

2. LA PLANIFICATION D'UNE DÉMONSTRATION

A) Le matériel requis

Il n'est rien de plus frustrant que de constater, au moment d'une démonstration, l'absence d'une pièce d'équipement, d'un outil, d'un instrument, etc., dont vous aurez besoin pendant la démonstration. Que dire aussi quand un appareil tombe en panne pendant la démonstration ou lorsque vous détectez une défectuosité de l'appareil en commençant votre démonstration. Le résultat escompté de cette activité d'apprentissage perd alors toute sa valeur. La première opération de la planification d'une démonstration consiste donc à:

Dresser la liste des outils, instruments, appareils dont vous aurez besoin au cours de cette démonstration et de vérifier le bon fonctionnement des appareils que vous utiserez.

B) L'aménagement des lieux

Une démonstration, pour être efficace, doit être vue par tous. Faites donc en sorte que tous les apprenants puissent vous voir et vous entendre parfaitement. Par exemple, disposer les sièges en demi-cercle est une façon de faire utile dans certains cas. Il faut en tout temps, éviter que les apprenants placés en avant ne bloquent la vue de ceux placés à l'arrière. La seconde opération de la planification consiste donc à:

Prévoir l'aménagement des lieux, de manière que tous les apprenants puissent voir et entendre parfairement.

C) La succession des gestes et des étapes d'une démonstration

Il arrive parfois, au cours d'une démonstration, que le formateur illustre plusieurs façons de faire pour effectuer une même opération. Toutefois, il est préférable de montrer la plus efficace et la plus sécuritaire, plutôt que d'enseigner plusieurs façons de faire dont certaines ne seront jamais appliquées. De cette façon, vous évitez de créer de la confusion chez les apprenants.

Les démonstrations doivent être de courte durée (de 15 à 20 minutes) de manière que les apprenants puissent se rappeler les diverses étapes à suivre pour effectuer l'opération voulue. À la fin de chaque étape, posez des questions aux apprenants pour vérifier leur compréhension. Refaites l'étape, s'il y a lieu.

Planifier une démonstration de courte durée. Montrer à l'apprenant la procédure la plus efficace à suivre. Dresser la liste des gestes à faire en respectant leur ordre de succession dans le temps et en les divisant en étapes.

D) Les règles de sécurité à mettre en évidence

Les règles de sécurité doivent faire partie intégrante de la démonstration. À chacune des étapes de la démonstration, indiquez les règles de sécurité à observer; cela permet à l'apprenant d'associer telle règle de sécurité à tel moment de la démonstration. Évitez les longues discussions sur les règles de sécurité avant d'effectuer la démonstration; mettez plutôt en pratique, au cours de la démonstration, les règles de sécurité à observer durant le travail. N'oubliez pas non plus de porter, s'il y a lieu, les vêtements et les appareils nécessaires à votre protection.

Dresser la liste des règles de sécurité à observer à chacune des étapes de la démonstration.

E) Les connaissances théoriques à transmettre au cours d'une démonstration

Tout au long de la démonstration, le formateur doit, au bon moment, transmettre les connaissances théoriques essentielles. Ces exposés doivent être brefs et en rapport avec les points de démonstration à mettre en évidence. Le long exposé n'a pas ici sa place, car il aura pour effet de démotiver l'apprenant.

Dresser la liste des connaissances théoriques correspondant aux diverses étapes de la démonstration.

F) Les questions à poser

Après chaque étape de la démonstration, le formateur doit poser des questions aux apprenants afin de contrôler, d'une part, la transmission de son message et, d'autre part, afin de susci-

ter et de maintenir l'intérêt. À notre avis, ces questions doivent, pour la plupart, être préparées à l'avance. En procédant ainsi, vous vous assurez que vos interventions seront pertinentes et efficaces.

Prévoir et rédiger les questions à poser au cours de la démonstration.

G) La pratique préalable à une démonstration

Au préalable, le formateur doit répéter la démonstration avant de l'exécuter devant les apprenants. C'est une sage précaution à prendre afin d'éviter, de vous retrouver devant les apprenants avec un équipement défaillant et afin de vous assurer de bien décrire chacune des étapes de la démonstration. Une personne avertie en vaut deux!

Répéter la démonstration avant de l'exécuter devant les apprenants.

H) Le matériel didactique à utiliser

Certaines démonstrations nécessitent l'utilisation combinée d'un matériel (équipements, instruments, outils, etc.) et de moyens audiovisuels (diaporama, film, vidéogramme, etc.), et visuels (acétates, schémas, diagramme, etc.). Ce matériel didactique peut vous aider, par exemple, à mettre en évidence les parties invisibles d'un appareil, à montrer une vue agrandie des petites pièces d'un équipement, à insister sur des opérations particulièrement délicates en utilisant le ralenti ou le retour en arrière, etc.

Il se peut que vous ne disposiez pas de l'équipement qui convient à votre démonstration. Peut-être aussi, par souci d'économie, serez-vous obligé d'utiliser un matériel différent de celui qu'on doit utiliser normalement. Dans un cas comme dans l'autre, il vous suffira parfois d'être imaginatif pour contourner ces difficultés. Par exemple, en couture, utilisez des feuilles de papier ou de carton au lieu d'un tissu pour montrer les techniques d'une coupe. En métallurgie, faites pratiquer les apprenants avec un matériau tel que l'acier plutôt qu'avec le bronze, le laiton, le cuivre, l'acier inoxydable, etc., qui sont plus coûteux.

Utiliser des moyens audiovisuels et visuels durant la démonstration. Économiser et remplacer du matériel non disponible ou trop coûteux.

I) Les habiletés à maîtriser

L'un des buts fondamentaux de la démonstration consiste à faciliter l'acquisition d'habiletés manuelles ou autres. À ce propos, le formateur avisé doit en tenir compte lorsqu'il planifie une démonstration en dressant la liste des habiletés à maîtriser à chaque étape de la tâche à accomplir, afin que:

- l'apprenant soit capable de distinguer les différentes étapes d'une procédure et les habiletés motrices que requiert l'exécution de chacune d'elles;

- l'apprenant puisse établir une relation entre les diverses étapes d'une procédure;

- l'apprenant puisse en arriver à exécuter machinalement une procédure donnée;

- le formateur puisse guider efficacement l'apprenant au cours de l'apprentissage.

Faciliter l'apprentissage en dressant dans les moindres détails la liste des procédures et techniques à maîtriser au cours de la démonstration.

3. LA RÉALISATION D'UNE DÉMONSTRATION

A) La démonstration elle-même

Évitez d'impressionner les apprenants durant la démonstration en montrant votre vitesse d'exécution. Procédez d'abord lentement, méthodiquement, de manière que les apprenants aient le temps d'observer chacun des gestes que vous faites. Il se pourrait que vous ayez à répéter la procédure à suivre, mais cette fois, avec une vitesse d'exécution normale selon des normes reconnues. Cela permet aux apprenants de se faire une idée de la compétence et de la précision exigées dans le métier qu'ils sont en train d'apprendre.

Procéder lentement durant la démonstration et la répéter, s'il y a lieu.

B) Les questions à poser durant une démonstration

Souvent, les apprenants hésitent à poser des questions ou évitent d'en poser par crainte d'être tournés en dérision. Si les questions ne viennent pas de l'auditoire, sachez prévoir les "bonnes questions" pour mettre en relief les points importants de la démonstration relativement à chacune des procédures à suivre, aux règles de santé et de sécurité, aux connaissances théoriques, afin de vérifier la compréhension de votre message, de susciter l'intérêt, etc.

Poser des questions durant la démonstration pour mettre en relief les points importants et maintenir l'intérêt des apprenants.

C) La précision et la vitesse d'exécution

En raison de la nature de l'habileté à maîtriser il peut être nécessaire de tenir compte de deux facteurs: la précision et la vitesse d'exécution.

Certaines habiletés s'apprennent mieux en misant tout d'abord sur la précision. Avec le temps, la vitesse d'exécution vient d'elle-même. Par exemple, quand vous étiez à la "petite école", on vous a montré à tracer des lettres, à additionner et soustraire des nombres en misant tout d'abord sur la précision de vos apprentissages. Avec le temps, vous êtes devenus habiles à effectuer rapidement ces opérations. Lorsque vous avez appris, étant jeune, à jouer au baseball, on vous a montré tout d'abord à lancer la balle avec précision en vous indiquant comment exécuter le mouvement du bras et des jambes; la force ou la rapidité de votre lancer s'est ensuite améliorée avec le temps.

Comme vous pouvez le constater, le développement de certaines habiletés motrices nécessite tout d'abord l'acquisition de la précision avant de pouvoir exiger une vitesse d'exécution rapide. Les habiletés motrices, les mouvements fondamentaux, les capacités physiques exigent pour la plupart un entraînement approprié où la rapidité d'exécution ne s'acquiert qu'avec la pratique. Il ne faut donc pas exiger de l'apprenant qu'il se comporte comme un "as" dès ses premiers essais.

L'habileté à maîtriser, peut exiger à la fois précision et vitesse d'exécution. Vérifier si ces deux exigences s'apprennent en même temps ou consécutivement.

4. CONCLUSION: L'ÉVALUATION ET LE SUIVI D'UNE DÉMONSTRATION

Une fois la démonstration exécutée, votre travail n'est pas pour autant terminé: il vous faut évaluer si votre message a bien été reçu ou transmis.

À la suite de votre démonstration, les apprenants devraient avoir acquis suffisamment de connaissances théoriques pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris. La période de mise en pratique qui doit suivre immédiatement une démonstration devient donc pour vous le terrain d'évaluation à la fois de la compétence des apprenants et de votre propre enseignement.

A) Le suivi des apprentissages

Vous devez donc, durant cette période, apporter une aide continue aux apprenants, de telle manière qu'ils en arrivent progressivement à maîtriser les habiletés et les techniques enseignées et puissent satisfaire aux critères de compétence exigés dans leur métier. Toutefois, il ne faut pas s'attendre que durant cette période d'apprentissage ils montrent la même habileté technique ou la même compétence que celles que vous avez acquises à la suite de votre longue expérience.

Lorsque vous vérifiez et supervisez le travail d'un apprenant durant cette période de mise en pratique, évitez, dans la mesure du possible, de "prendre sa place" pour corriger une erreur. Signalez plutôt l'erreur, expliquez la procédure correcte et demandez à l'apprenant de corriger lui-même son erreur. Apportez, au besoin, des éclaircissements sur des points précis de la démonstration.

Cette période est aussi le moment qui convient pour poser des questions précises qui amèneront les adultes à réfléchir, par exemple, sur le pourquoi des gestes qu'ils font ou sur le bien-fondé des consignes de sécurité rattachées à l'exécution de la tâche qu'ils sont en train de réaliser.

Corrigez alors, sur le champ, toute procédure non appropriée ou dangereuse en expliquant le pourquoi de votre intervention.

Le suivi de la démonstration représente également une excellente occasion de procéder à une évaluation formative qui s'appuie sur l'observation directe des gestes de chaque apprenant. (Voir module 14 et 15). La compétence de chaque apprenant devrait être évaluée individuellement.

B) L'évaluation de la démonstration

La période qui suit une démonstration ne devrait pas être profitable qu'aux seuls apprenants, vous devez vous aussi, comme formateur, y trouver votre compte.

L'observation directe des gestes des apprenants peut, à cet égard, vous aider à améliorer votre enseignement. C'est une occasion rêvée pour dépister les erreurs d'interprétation, déterminer les clarifications à apporter, les éléments à modifier ou à changer dans votre démonstration et, enfin, pour découvrir les points forts et les points faibles de votre propre enseignement.

À ce propos, vous pouvez utiliser plusieurs moyens:

- questions directes posées aux apprenants;
- remarques sur des points à améliorer;
- reformulation de certains passages de votre intervention pour voir si cela améliore la compréhension;
- etc.

De ce point de vue, certains comportements des apprenants sont très révélateurs. Une erreur qui ne survient que chez quelques-uns et une erreur généralisée n'ont pas la même signification. L'erreur généralisée sur un point précis de la démonstration indique, à coup sûr, qu'il faudra revoir ce point.

En terminant, nous nous en voudrions de ne pas signaler l'apport qu'une technique comme la vidéophonie peut fournir lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité de votre démonstration. Cette technique étant de plus en plus répandue, il devient en effet facile de demander à un collègue de travail d'enregistrer votre démonstration, que vous pourrez ensuite évaluer tranquillement chez-vous, en vous faisant assister de ce collègue de travail.

La démonstration est une méthode d'enseignement tellement importante (surtout à la formation professionnelle) et tellement exigeante que tout formateur qui prévoit l'utiliser dans son enseignement devrait s'assurer qu'elle donnera tous les résultats escomptés. L'activité d'intégration qui suit vous propose, d'ailleurs, d'expérimenter le contenu proposé dans le présent module. Allez-y d'abord avec un sujet simple qui vous permettra d'exploiter toutes les possibilités du modèle, passez ensuite à des sujets plus complexes ... Bonnes démonstrations!

Au cours de l'apprentissage, vérifier le travail des apprenants en suivant attentivement les faits et gestes de chacun. Être patient. Aider l'apprenant à corriger ses erreurs; l'encourager à poursuivre ses efforts et applaudir à sa réussite.

5. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION

1. Quels sont les principaux avantages de la démonstration comme méthode d'enseignement?

2. Quels sont les facteurs qui vous feraient opter en faveur d'une démonstration comme méthode privilégiée d'enseignement pour une partie de votre cours plutôt que toute autre méthode?

3. Dans une démonstration, pourquoi est-il approprié de n'enseigner qu'une étape d'un processus à la fois?

4. À quel moment, au cours d'une démonstration, devez-vous donner des consignes de sécurité?

5. Pourquoi devez-vous poser des questions aux apprenants durant une démonstration?

_____

_____

_____

_____

6. La démonstration exige parfois qu'on utilise un matériel didactique autre que celui qui a été prévu. Indiquez deux raisons qui justifient cette utilisation.

_____

_____

_____

_____

7. Êtes-vous gauchers? Avez-vous des apprenants gauchers? Si oui, quels moyens utiliserez-vous ou quelles consignes particulières donnerez-vous pour faciliter votre démonstration? Y a-t-il des consignes particulières à donner aux apprenants gauchers pour leur faciliter l'apprentissage en atelier?

_____

_____

_____

_____

8. Planifiez une démonstration relativement à un élément de votre cours qui bénéficierait de cette approche didactique. Il se peut que celle-ci n'exige aucun appareillage; si tel est le cas, utilisez alors le tableau, une carte, un vidéogramme, un diaporama, etc., comme moyen d'enseignement. Référez-vous au modèle donné ci-après et adaptez-le, s'il y a lieu ,à vos besoins.

   Une fois le plan rédigé, conservez-le. Il vous sera utile si vous avez à donner de nouveau ce cours. Par ailleurs, pourquoi ne pas en faire profiter vos collègues qui donnent le même cours? Échangez vos plans de démonstration entre collègues, ainsi tous en profiteront.

LA PLANIFICATION DE LA DÉMONSTRATION

CODE (ALPHANUMÉRIQUE) DU COURS: _____

TITRE DU COURS: _____

TITRE DE LA DÉMONSTRATION: _____

NOMBRE D'ÉTAPES _____

OBJECTIFS DE LA DÉMONSTRATION:

_____

_____

_____

_____

INTRODUCTION: (RAPPEL DE NOTIONS OU DE PRÉALABLES INDISPENSABLES)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

LA PLANIFICATION DE LA DÉMONSTRATION

MATÉRIEL REQUIS	AMÉNAGEMENT DES LIEUX	ÉTAPES DE LA DÉMONSTRATION	RÈGLES DE SÉCURITÉ	CONNAISSANCES THÉORIQUES À COMMUNIQUER À CHAQUE ÉTAPE	QUESTIONS À POSER À CHAQUE ÉTAPE	LISTE DES HABILETÉS ET ATTITUDES À ACQUÉRIR	ÉVALUATION POINT PAR POINT

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 19

La préparation d'un cours
et d'une leçon

Québec

MODULE 19

LA PRÉPARATION D'UN COURS ET D'UNE LEÇON

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 19.3

OBJECTIFS 19.5

1. INTRODUCTION 19.7

2. PLAN D'UN COURS 19.8

3. MODÈLE D'UN PLAN DE COURS 19.11

4. PLAN D'UNE LEÇON 19.17

5. MODÈLE D'UN PLAN DE LEÇON 19.25

6. CONCLUSION 19.30

7. RECHERCHE - ACTION 19.31

SOMMAIRE

Aurait-on l'idée de construire une maison sans en avoir préalablement établi le plan? Certaines opérations doivent être exécutées avant d'autres; elles doivent se dérouler dans un ordre précis et font appel à des ressources déterminées. Il faut dresser la liste des matériaux qui seront utilisés, placer les commandes et s'assurer de les recevoir à temps. En somme, il faut de l'organisation et de la méthode.

L'enseignement, pas plus que bien d'autres activités humaines, ne saurait se faire sans planification. À cause de l'importance des processus qui entrent en action dans l'apprentissage, nous serions même tentés de dire que le succès de celui-ci repose essentiellement sur la qualité de sa planification.

Dans le présent module, nous parlerons donc du rôle essentiel de la planification de l'enseignement: dans la première partie, du plan d'un cours; dans la seconde, du plan d'une leçon.

Nous considérons ici le plan d'un cours comme un document destiné d'abord à l'apprenant. Il esquisse les grandes lignes d'un cours et lui fournit une information précise sur les différentes parties de ce cours, sur ses objectifs, sur les contenus théoriques et pratiques abordés, sur les modes d'évaluation ainsi que sur le matériel dont l'adulte aura besoin. C'est un document assez court qui devrait guider l'apprenant dans la planification de ses apprentissages en lui facilitant notamment le classement de ses notes et la préparation de travaux et d'examens.

Le plan d'une leçon diffère un peu: il sert à prévoir et à organiser tous les moments importants de l'enseignement. Ce n'est pas un document destiné aux apprenants, mais plutôt le «passe-partout» qui permet au formateur de prévoir jusque dans ses moindres détails tout le travail à faire et de l'organiser en un tout cohérent. À ce titre, il devient l'aide-mémoire essentiel qui devrait accompagner tout formateur au cours de son enseignement.

Au fait, utilisez-vous présentement un plan pour organiser chacune de vos leçons? Si oui, êtes-vous satisfait de celui que vous utilisez présentement? Un coup d'oeil sur le modèle que nous proposons ici vous aidera sûrement à améliorer votre enseignement si, jusqu'ici, vous y êtes allés au hasard de votre inspiration et, qui sait, peut-être même à améliorer le plan que vous utilisez déjà!!! L'enjeu est important et mérite qu'on s'arrête un moment pour y réfléchir.

OBJECTIFS

- *Préciser les buts visés par la rédaction d'un plan de cours et d'un plan de leçon.*
- *Rédiger un plan de cours à l'aide d'un modèle donné.*
- *Rédiger un plan de leçon à l'aide d'un modèle donné.*
- *Expérimenter et évaluer le plan d'un cours et les plans de leçons rédigés.*

1. INTRODUCTION

Le contenu d'un cours, qu'il soit rédigé par objectifs ou qu'il soit descriptif, contient les indications nécessaires sur la matière à enseigner mais ne vous décrit pas de quelle façon vous devez l'enseigner.

Pour ce faire, il vous faut planifier et organiser votre enseignement. La première étape de cette opération consiste à rédiger un Plan de cours qui vous servira de guide pour toute la durée du cours. Ce plan constitue donc l'ossature de votre cours, mais il ne décrit pas dans les moindres détails les divers "temps forts" de l'enseignement qui sont à prévoir à des moments précis. C'est là l'objet de la seconde étape de cette opération de planification: la rédaction d'un Plan de leçon ou des différentes unités de base qui composent votre cours. La durée d'une leçon peut varier; elle peut être d'une, de deux ou de trois heures, mais ne dépassera pas, bien entendu, une journée.

Mais tout d'abord, voyons comment rédiger un plan de cours.

2. LE PLAN D'UN COURS

Pour rédiger votre plan, utilisez le document, contenant la description du cours qu'on vous a remis. Celui-ci vous servira à préparer et à organiser votre enseignement.

Le plan d'un cours a pour but:

- de déterminer les différentes parties du cours;
- d'agencer, s'il y a lieu, l'enchaînement des différentes parties du cours;
- de prévoir la durée de chaque partie du cours;
- de prévoir le matériel didactique dont vous aurez besion;
- de prévoir les démonstrations que vous aurez à effectuer;
- de présenter un sommaire de chaque partie du cours;
- de prévoir le nombre de devoirs et d'examens, ainsi que la date approximative où ils auront lieu;
- de dresser la liste des objectifs terminaux de chaque partie du cours, en d'autres mots, de préciser les résultats attendus de l'apprentissage, si cela n'a pas déjà été fait.

Le plan d'un cours vous permet donc de situer dans le temps les diverses actions que vous aurez à accomplir et guidera vos gestes tout au long du cours. En planifiant votre cours, vous devrez faire preuve d'efficacité et rechercher l'excellence. Une planification aléatoire peut, en effet, être la source de divers problèmes tels que: accélérer la quantité de matière à assimiler à la fin d'un cours, escamoter des apprentissages pour finir à temps, oublier de prévoir l'achat d'équipement, oublier de commander ou de faire acheter du matériel didactique, etc.

Mais il y a plus: le plan d'un cours est un instrument qui sert également à guider l'adulte dans ses apprentissages. Dans l'apprentissage de groupe (groupe-classe), il constitue un peu, pour l'adulte, la carte du territoire qu'il aura à explorer selon l'itinéraire que vous aurez tracé.

Lorsque vous lui aurez remis votre plan de cours, dès la première rencontre, ce document deviendra pour l'apprenant un point de référence essentiel auquel il reviendra souvent pour divers motifs:

- se situer par rapport à l'ensemble de la démarche d'apprentissage;
- orienter et guider sa démarche d'apprentissage;
- organiser et classer ses notes de cours;
- prévoir le matériel dont il aura besoin;
- préparer l'évaluation en connaissant à l'avance les dates de remise des travaux ou celles des examens.

C'est donc avant tout pour l'adulte qu'un tel plan prend toute sa signification. Aussi, au début du cours, est-il primordial de le passer en revue et d'expliquer les différentes utilisations qu'on peut en faire. Un plan de cours que les apprenants remisent après le premier cours et auquel ils ne reviennent jamais par la suite est un instrument inutile. Il importe donc que l'apprenant trouve dans ce plan une information qui est, pour lui, suffisante et significative.

Le modèle d'un plan de cours que nous vous proposons ici est composé de huit éléments qui proposent une réponse suffisante aux questions que se posent les apprenants au début du cours. Qu'est-ce qui sera étudié? Dans quel ordre? Qu'est-ce qui sera évalué et comment? De quoi aurais-je besoin? Ce modèle a été formulé en termes d'objectifs d'apprentissage, ce qui lui donne encore plus de clarté. Adaptez-le, s'il y a lieu, à vos besoins. Afin d'en faciliter l'utilisation, nous avons élaboré la planification fictive d'un cours d'électricité constitué des six parties suivantes:

I - Structure de la matière et théories atomiques;
II - L'électricité statique;
III - L'électricité dynamique;
IV - Les circuits électriques à courant continu;
V - Les piles et accumulateurs;
VI - Le magnétisme.

Dans l'exemple donné ici, nous n'avons décrit qu'un fragment de la partie IV, sachant bien que sa description réelle devrait être beaucoup plus élaborée; mais il y a, dans cet exemple, suffisamment de détails pour vous permettre d'explorer toutes les possibilités du modèle proposé.

3. MODÈLE D'UN PLAN DE COURS

TITRE DU COURS: ÉLECTRICITÉ
CODE (ALPHANUMÉRIQUE): EC-2842

TRIMESTRE: ÉTÉ 1987
PROFESSEUR: C. BRANCHÉ

TITRE DU COURS
Électricité EC 2842

TITRE DE LA PARTIE CONSIDÉRÉE
IV. Les circuits électriques à courant continu.

OBJECTIFS TERMINAUX: NOMBRE 3
NOMBRE DE LEÇONS 8

OBJECTIFS TERMINAUX	CONTENU ET DÉMARCHE	MATÉRIEL REQUIS	MODE D'ÉVALUATION
- Étant donné l'appareillage nécessaire pour effectuer le montage d'un «circuit-série», CALCULER la valeur de trois résistances différentes à l'aide d'un graphique de V en fonction de I tracé à partir des valeurs expérimentales obtenues.	**CONTENU:** - Caractéristiques du «circuit-série» - Nature du courant - Résistance au courant - Règles de sécurité - Représentation graphique - Calcul de la pente - Utilisation du voltmètre, de l'ampèremètre et du ohmmètre. **DÉMARCHE:** Exposé, démonstrations et laboratoire guidé.	- Volume L'électricité de A à Z - Voltmètre - Ampèremètre - Ohmmètre - Résistance de valeur inconnue - Générateur de courant continu.	- Rapport de laboratoire à être remis le 87-04-19 - Pondération: 10% de la note totale du cours.
- Étant donné le matériel nécessaire, MONTER un circuit parallèle composé d'au moins trois résistances.	**CONTENU:** - Caractéristiques du circuit parallèle - Règles de sécurité **DÉMARCHE:** Exposé, démonstration, travaux pratiques en atelier.	- Fils - Trois résistances de valeurs inconnues - Voltmètre - Ampèremètre - Générateur de courant continu	- Montage réalisé à être remis le 87-05-14 - Pondération: 15% de la note totale du cours.

19.13

TITRE DU COURS

TITRE DE LA PARTIE CONSIDÉRÉE

OBJECTIFS TERMINAUX: NOMBRE _____

NOMBRE DE LEÇONS _____

OBJECTIFS TERMINAUX	CONTENU ET DÉMARCHE	MATÉRIEL REQUIS	MODE D'ÉVALUATION

Comme vous pouvez le constater dans l'exemple précédent, le plan d'un cours peut se revéler un instrument très utile à la fois pour vous et pour l'apprenant. En fait, nous pourrions même dire qu'il sera plus utile à l'adulte qui suit votre cours qu'à vous-même, car son objectif premier est de communiquer à l'apprenant tous les renseignements qui lui permettront de planifier son apprentissage.

Vous pouvez y inclure autant de détails que vous le désirez, mais nous vous conseillons de résister à la tentation d'en faire un roman-fleuve. Vous disposez d'autres instruments pour effectuer une planification plus serrée de chacune des leçons de votre cours, comme vous le verrez dans les pages qui suivent.

Un plan de cours idéal devrait être un instrument de consultation permettant un repérage rapide et ainsi qu'un classement aisé de la documentation. C'est, en fait, l'ossature de votre cours. Un document trop détaillé risquerait d'être fastidieux à consulter et plusieurs auraient alors tendance à le mettre de côté.

Si vous donnez un même cours plusieurs fois, vous pourrez, d'une fois à l'autre, adapter ce plan et en faire, à la longue, un instrument très efficace.

Abordons maintenant la planification détaillée d'un cours avec le plan d'une leçon. Contrairement au précédent, cet instrument n'est pas destiné à l'apprenant. C'est votre plan de travail à vous et, à ce titre, il prévoit tous les moments importants de votre enseignement jusque dans leurs moindres détails.

4. PLAN D'UNE LEÇON

On pourrait affirmer qu'un "plan de leçon" est au formateur ce qu'un "plan de vol" est à l'aviateur. Le plan d'une leçon constitue le canevas de toutes les étapes prévues durant un cours. La leçon peut avoir une durée variable (allant d'environ 50 minutes à 4 ou 5 heures). Divers facteurs en influencent la durée, entre autres, l'âge des participants, le contenu du cours, la nature du programme, etc.

Tout plan de leçon doit contenir au moins deux éléments essentiels: "quoi enseigner" et "comment l'enseigner". Ce dernier élément est trop souvent négligé.

En effet, la préparation d'une leçon invite le formateur à imaginer son déroulement dans les moindres détails, à penser aux diverses étapes à franchir, à anticiper les difficultés d'apprentissage et à prévoir des moyens pour les résoudre, à prévoir l'utilisation de matériel didactique de support (vidéogrammes, rétro-projecteur, cartes, etc.), à prévoir un calendrier pour chacune des étapes de la leçon, à préciser les modes d'évaluation, etc.

Un plan de leçon bien conçu et détaillé donne confiance, procure de l'assurance et favorise l'efficacité.

La majorité des plans de leçon contiennent un certain nombre d'éléments qui varient beaucoup d'un usager à l'autre. Nous insistons cependant sur le fait que ce plan doit être aussi détaillé que possible. C'est pourquoi nous vous proposons ici un modèle qui contient une dizaine d'éléments et qui laisse le moins de place possible au hasard. L'enseignement, pour être efficace, doit en effet reposer, comme le révèlent plusieurs études, sur une planification serrée.

1. Titre de la leçon (bande du haut)

Précisez en quelques mots le sujet, le propos du cours et de la leçon, par exemple, Le soudage à l'arc, La réparation d'un pneu, Comment régler un baromètre, etc. Les divers titres présentent l'avantage de faciliter le classement des notes et de la documentation et de centrer l'attention sur l'objet de l'apprentissage.

2. Objectifs de la leçon (1re colonne)

Les objectifs de la leçon doivent être formulés en fonction de comportements observables ou des résultats attendus de l'apprenant dans son apprentissage. Si cela n'a pas déjà été fait pour votre cours, vous auriez avantage à le faire à cette étape de la planification. Formulez vos objectifs de manière qu'ils s'adressent à l'apprenant. Par exemple, il est préférable d'écrire comme énoncé d'objectif: "Mesurer la pression atmosphérique à l'aide d'un baromètre à mercure avec une précision de ± 1 kPa" que de dire aux apprenants: "Aujourd'hui vous allez apprendre comment utiliser un baromètre". Peut-être avons-nous exagéré la seconde formulation; mais nous voulons, par là, attirer votre attention sur le fait que l'imprécision entraîne la confusion et crée de l'insatisfaction chez les apprenants. Au besoin, consultez les modules 11 et 14 de la présente série; ils vous aideront à mener à bien cette tâche.

3. Description du contenu et liste des références (2e colonne)

Cette description contient la liste des notions ou éléments à enseigner, placés en ordre, ainsi que la liste des références vous permettant d'expliquer ces notions. C'est le "quoi enseigner".

Précisez vos références aux apprenants. Indiquez-leur le titre du manuel et les pages à lire. Choisissez aussi des manuels appropriés en tenant compte de l'âge des apprenants, de leur niveau d'études, de leur niveau de langage, etc.

4. Description de la démarche d'enseignement (3e colonne)

Tout comme la description précédente, cette colonne contient les renseignements sur le second élément essentiel de tout plan de leçon: le "comment enseigner". Cette colonne prévoit donc toutes les méthodes d'enseignement qui seront alors utilisées: exposés, démonstrations, projections de films, discussions, travaux en atelier, laboratoire expérimental, travail en équipes, projets, visites industrielles, simulations, etc.

Prévoyez également, s'il y a lieu, la vérification des préalables. Détaillez votre façon d'enseigner en y insérant des éléments tels que:

- "Poser telles questions à tel moment".
- "Discuter de tel point à tel moment".
- "Introduire tel diaporama à tel moment".
- "Demander l'opinion des apprenants sur tel sujet", etc.

Assurez-vous que la description que vous proposez n'ait pas de "trous" et que les différents éléments qui la constituent soient agencés dans un ordre logique.

Afin de susciter l'intérêt et la motivation, amorcez votre leçon par une introduction-choc, de façon à créer un climat qui favorise, chez l'apprenant, le désir d'en savoir plus sur le sujet qui sera enseigné.

C'est si important que vous auriez avantage à la rédiger avant le début de la leçon. Une bonne introduction devrait posséder les qualités suivantes:

- déclencher l'apprentissage par une anecdote, une histoire vécue, des questions en rapport avec le sujet étudié;

- indiquer dans quelle situation l'apprenant aura à mettre en application ce qu'il va apprendre;

- préciser le déroulement de la leçon;

- donner des indications sur ce que les apprenants auront à faire pendant et après la leçon;

- effectuer une brève révision de la leçon précédente.

À la fin de la leçon, prévoyez suffisamment de temps pour effectuer un retour sur les apprentissages. Il y a, pour cela, plusieurs façon de procéder. Vous pouvez résumer les points importants oralement et en vérifier la compréhension en posant quelques questions aux apprenants.

En terminant la leçon indiquez, s'il y a lieu, les lectures ou les travaux à effectuer au regard des apprentissages réalisés au cours de cette leçon. À ce propos, donnez des consignes précises.

5. Matériel didactique (4e colonne)

Dressez la liste du matériel didactique dont vous aurez besoin: livres, ouvrages de référence, notes polycopiées, rétroprojecteur et acétates, opascope et revues, outils, instruments de mesure, etc. Vérifiez l'état du matériel avant de l'utiliser.

6. Estimation de la durée approximative (5e colonne)

Déterminez approximativement la durée de chacune des parties de la leçon. Cela permet de répartir équitablement le temps accordé à chacune des méthodes utilisées. À la fin de la leçon, vous pourrez ainsi mieux évaluer une méthode par rapport à une autre et d'adapter votre cours en conséquence. Par exemple, le temps alloué à l'expérimentation était-il trop court? Il vous devient alors facile de modifier la prochaine leçon.

7. Précisions sur le mode d'évaluation (6e colonne)

a) Les examens

C'est là un élément essentiel qui permet à l'apprenant d'organiser son apprentissage. Telle notion fera-t-elle partie de l'évaluation? Quelle proportion l'évaluation de cette notion tiendra-t-elle dans la note finale? Quand et où l'examen aura-t-il lieu? Quand les travaux devront-ils être remis? Ce sont là des questions "urgentes" pour l'apprenant et il faut y répondre dès l'étape de la planification.

b) Les devoirs, laboratoires, travaux pratiques ou projets

Quand on demande aux apprenants d'effectuer un travail à l'extérieur de la classe, il ne suffit pas de dire: "Lisez le chapitre 2 pour demain." Il vaudrait mieux donner des indications plus précises: lire telle partie de chapitre, répondre à telles questions, résoudre tels problèmes.

Pour encadrer ces travaux, nous vous proposons la méthode suivante:

a) Planifiez d'avance cette activité afin d'éviter l'improvisation et l'imprécision.

b) Donnez des consignes de travail précises.

c) Anticipez les difficultés qui peuvent surgir.

d) Énoncez vos consignes lentement de manière qu'elles puissent être notées par écrit.

e) Questionnez au besoin les apprenants pour savoir s'ils ont bien compris la tâche à réaliser; invitez-les à poser des questions s'ils ont besoin d'éclaircissements.

8. Évaluation de la leçon et modifications à apporter (7^{e} colonne)

Une planification, si bonne soit-elle, ne doit jamais être coulée dans le béton. C'est pourquoi il est important, à ce sujet, de prévoir comment vous évaluerez les effets de telle ou telle méthode, les points forts et les points faibles de votre enseignement, la durée approximative d'une leçon, etc.

C'est tout de suite après une leçon qu'il faut en évaluer les effets et noter brièvement les modifications à y apporter. Le temps estompe les effets de certaines de nos erreurs; il efface bien des choses, surtout les mauvais coups; alors, si l'on n'a pas noté ses erreurs, si minimes soient-elles, au moment où elles seront produites, le risque est grand qu'on n'en tienne pas compte dans une future planification et qu'on les perpétue. La dernière colonne du modèle proposé a justement été prévue pour vous permettre d'effectuer cette opération essentielle.

Ce sont là quelques éléments du modèle que nous vous proposons; si cela est nécessaire, adaptez-le à vos besoins. Examinons maintenant ce modèle.

5. MODÈLE D'UN PLAN DE LEÇON

TITRE DU COURS: ÉLECTRICITÉ
CODE (ALPHANUMÉRIQUE): EC-2842

TRIMESTRE: ÉTÉ 1987
PROFESSEUR: C. BRANCHÉ

PARTIE IV 5e LEÇON

TITRE DU COURS Électricité EC 2842
TITRE DE LA PARTIE CONSIDÉRÉE
IV. Les circuits électriques à courant continu

NOMBRE D'OBJECTIFS TERMINAUX 3
NOMBRE DE LEÇONS 8

LEÇON N°: 5
TITRE DE LA LEÇON Le calcul des résistances

OBJECTIFS	CONTENU THÉORIQUE RÉFÉRENCES	DÉMARCHE (exposé, discussion, démonstration, projection...)	MATÉRIEL REQUIS	DURÉE APPROXIMATIVE	MODE D'ÉVALUATION DEVOIR OU EXAMEN (PONDÉRATION)	ÉVALUATION DE LA LEÇON ET MODIFICATIONS À APPORTER
- Étant donné l'appareillage nécessaire, MONTER un circuit électrique respectant les caractéristiques d'un circuit-série.	- L'électricité de A à Z. p. 41-67. - Caractéristiques d'un circuit-série. - Appareils de mesure de la tension - Courant. - Résistance. - Règles d'utilisation sécuritaire des appareils de mesure de la tension.	- Exposé. - Démonstration: utilisation et branchement du voltmètre, de l'ampèremètre et de l'ohmmètre. - Expérimentation. - Questions. - Résumé.	- L'électricité de A à Z - Film: Qu'est-ce que l'électricité? - Diaporama: Les circuits-séries. - Protocole de démonstration (voir module 18). - Voltmètres (1 par apprenant). - Ampèremètres (1 par apprenant). - Ohmmètres (1 par apprenant).	- Exposé et projection: 90 min. - Démonstration: 30 min. - Expérimentation: 60 min. - Questions et résumé: 30 min.	- Évaluation formative en cours d'expérimentation.	
- Étant donné l'appareillage nécessaire pour effectuer le montage d'un circuit-série, CALCULER la valeur de trois résistances différentes à l'aide d'un graphique de V en fonction de I tracé à partir des valeurs expérimentales obtenues.	- Vérification des préalables mathématiques: le graphique et le calcul d'une pente. - Calcul de la valeur de trois résistances différentes.	- Test diagnostique. - Récupération au besoin (enseignement correctif). - Expérimentation. - Vérification des résultats. - Retour sur l'expérimentation. - Questions. - Résumé.	- Test diagnostique 5 (1 copie par apprenant). - Corrigé du test. - Fascicule MATH RAQUE Comment faire un graphique p. 8 à 16. Comment calculer la pente p. 24 à 32. - Protocole d'expérimentation.	- Test diagnostique: 20 min. - Récupération: à déterminer. - Expérimentation: 120 min. - Retour sur l'expérimentation: questions et résumé: 20 min.	- Évaluation formative au moyen du test diagnostique 5 et enseignement correctif au besoin. - Rapport de laboratoire. - Pondération: 10% de la note totale.	

19.27

TITRE DU COURS
TITRE DE LA PARTIE CONSIDÉRÉE

NOMBRE D'OBJECTIFS TERMINAUX _____
NOMBRE DE LEÇONS _____

LEÇON N°: _____
TITRE DE LA LEÇON

OBJECTIFS	CONTENU THÉORIQUE, RÉFÉRENCES	DÉMARCHE (exposé, discussion, démonstration, projection...)	MATÉRIEL REQUIS	DURÉE APPROXIMATIVE	MODE D'ÉVALUATION DEVOIR OU EXAMEN (PONDÉRATION)	ÉVALUATION DE LA LEÇON ET MODIFICATIONS À APPORTER

19.29

6. CONCLUSION

Bien sûr, il est toujours possible d'improviser une courte leçon, l'expérience aidant; mais si nous voulons donner le meilleur de nous-même, sans rien omettre, un plan écrit devient une nécessité. Même pour un formateur expérimenté!

L'apprentissage est un processus complexe qui s'accomode mal des hésitations, des imprécisions ou des enchaînements boiteux; aussi, son succès est-il presque toujours le résultat d'une action planifiée. C'est là toute l'utilité et le véritable but de la planification de l'enseignement: faciliter l'apprentissage en l'organisant logiquement et en choisissant les moyens appropriés à l'effectif scolaire visé.

Une planification serrée de chaque leçon permet non seulement de visualiser tout le processus, mais surtout de procéder avec confiance, une fois qu'on a l'assurance que tout est en place.

La première planification effectuée selon le modèle proposé ici sera, nous en convenons, fastidieuse; mais elle vous épargnera par la suite bien des efforts. C'est surtout dans un deuxième cours que vous constaterez tous les avantages d'un tel instrument de travail. Il se révélera alors réutilisable, pratique, fonctionnel, adaptable, en vous permettant, notamment, par une simple adjonction, de varier les activités proposées, de donner libre cours à votre imagination et à votre créativité tout en vous assurant que celle-ci sera canalisée vers le but à atteindre. Il s'agit donc, malgré son apparence, d'un instrument souple.

7. RECHERCHE - ACTION

1. Vous êtes chargé d'enseigner un cours. Planifiez celui-ci en vous inspirant, si vous le désirez, du modèle proposé. Pour vous faciliter la tâche, inspirez-vous de modèles déjà rédigés dans votre milieu; demandez l'aide d'un collègue ou de votre personne-ressource. Une fois votre planification terminée, faites-la vérifier par un collègue et demandez-lui d'en faire la critique et de vous faire des suggestions pour l'améliorer. Remettez la version définitive de votre planification à votre personne-ressource. Rédigez un plan pour chacun des cours dont vous avez la charge.

2. Puisque vous êtes chargé de cours, vous aurez à donner un certain nombre de leçons en rapport avec ce cours. Préparez votre première leçon en vous inspirant, si vous le désirez, du modèle proposé. Pour vous faciliter la tâche, inspirez-vous de modèles déjà rédigés dans votre milieu; demandez l'aide d'un collègue. Une fois votre planification terminée, faites-la vérifier par un collègue et demandez-lui d'en faire la critique et de vous faire des suggestions pour l'améliorer. Remettez la version définitive de votre planification à votre personne-ressource. Discutez avec elle des problèmes auxquels vous vous êtes heurté en rédigeant votre plan. Rédigez des plans pour toutes les autres leçons que vous donnerez.

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 20

La formation sur mesure

Québec

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 21

La conduite d'une entrevue
de suivi

Québec

MODULE 21

LA CONDUITE D'UNE ENTREVUE DE SUIVI

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Pierre Dansereau
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 21.3

OBJECTIFS 21.5

1. INTRODUCTION 21.7

2. VALEURS FONDAMENTALES 21.9
   A) Le respect 21.9
   B) L'authenticité 21.10

3. HABILETÉS DE COMMUNICATION 21.12
   A) L'écoute active 21.12
   B) La compréhension empathique 21.14
   C) La spécificité de l'expression 21.17
   D) La confrontation 21.18
   E) L'immédiateté 21.19
   F) La révélation de soi. 21.21
   G) Conclusion 21.22

4. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION 21.23

5. ATTITUDES D'INFLUENCE ET ATTITUDES D'AIDE 21.36
   A) L'évaluation 21.37
   B) L'interprétation 21.37
   C) L'enquête 21.37
   D) Le soutien 21.38
   E) La recherche immédiate d'une solution 21.39
   F) L'écoute compréhensive et l'élucidation d'un problème 21.39
   G) Conclusion 21.40

6. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION 21.42

7. LES TECHNIQUES FACILITANT LA CONDUITE D'UNE ENTREVUE DE SUIVI 21.48
A) La question fermée 21.49
B) La question ouverte 21.51
C) La reformulation 21.53
D) Le reflet 21.55
E) Le résumé 21.57
F) La synthèse 21.58
G) Le silence 21.60

8. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION 21.63

9. BIBLIOGRAPHIE 21.67

SOMMAIRE

L'éducation des adultes a toujours fait de l'activité de «suivi» des apprenants une priorité. Ses effectifs, majoritairement composés d'adultes qui ont connu, pour diverses raisons, des échecs scolaires plus ou moins graves, exigent à cause de cela une action énergique. C'est pourquoi des modèles d'encadrement serré, mais respectueux des apprenants ont été élaborés par les divers services d'éducation des adultes. Cet encadrement est donc avant tout une forme d'aide personnalisée.

L'entrevue individuelle d'aide à l'apprentissage, plus communément appelée entrevue de suivi, est le moyen privilégié d'assurer cet encadrement personnalisé. La conduite de telles entrevues requiert de la part du formateur la maîtrise d'un certain nombre d'habiletés, aussi bien en ce qui concerne les communications interpersonnelles que les attitudes propres à favoriser l'établissement et le maintien d'un climat de communication sain.

L'écoute active, la compréhension empathique, la centration sur le présent et le concret, la capacité de confronter l'apprenant avec lui-même et la réalité sans agressivité, etc., font partie des habiletés essentielles pour mener à bien ces entrevues.

La maîtrise de ces habiletés et la manifestation de ces attitudes reposent en grande partie sur l'utilisation appropriée de certaines techniques d'entrevue comme la reformulation, le reflet, les questions ouvertes et fermées, le résumé, etc.

Présentées simplement et adaptées au contexte de l'entrevue de suivi, l'exposé sur ces habiletés, attitudes et techniques fait du présent module une initiation à l'entrevue de relation d'aide individuelle facile à comprendre et qui n'exige aucunement qu'on ait une formation en psychologie.

OBJECTIFS

- *Connaître et développer sa maîtrise d'habiletés de communication nécessaires à la conduite efficace d'une entrevue de suivi: l'écoute active, la compréhension empathique, la spécificité de l'expression, la confrontation, l'immédiateté et la révélation de soi.*

- *Différencier les attitudes à éviter de celles à acquérir pour alimenter le processus de communication interpersonnelle établi entre le formateur et l'apprenant.*

- *Connaître et utiliser les techniques d'entrevue les plus courantes facilitant la conduite d'une entrevue de suivi et améliorant l'efficacité des interventions d'aide du formateur.*

1. INTRODUCTION

L'entrevue de suivi se définit d'abord comme un processus d'interaction ayant un but précis: aider une personne à évaluer sa situation, à en comprendre les différents aspects et, au besoin, à trouver une solution aux difficultés auxquelles elle se heurte. À cette fin, l'échange d'information entre le formateur et l'apprenant porte essentiellement sur le déroulement du stage de formation. Le formateur essaie avec doigté de soutenir, de renforcer, d'orienter et de canaliser les énergies de l'apprenant dans son cheminement.

Pour conduire efficacement une entrevue de suuivi, le formateur doit maîtriser deux catégories distinctes d'habiletés. D'une part, il doit maîtriser les habiletés se rapportant aux savoirs et au savoir-faire liés aux contenus des disciplines enseignées ainsi qu'à la gestion du dossier scolaire de l'apprenant; d'autre part, il doit aussi maîtriser des habiletés se rapportant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la capacité de conduire efficacement une relation d'aide. Ces derniers savoirs font l'objet du présent module.

En d'autres mots, le formateur doit pouvoir animer une entrevue et faire de la relation d'aide. Cela implique qu'il soit capable de communiquer avec l'apprenant, de comprendre ses problèmes et de l'aider à les résoudre.

Cette aide pédagogique et cet enseignement correctif produiront des résultats intéressants dans la mesure où l'apprenant se sentira en confiance avec le formateur et sera réceptif à l'assistance fournie. Pour que cet échange se réalise

harmonieusement, il importe que le formateur soit en mesure de dépister et de contrer un certain nombre d'obstacles gênant la communication ainsi qu'un certain nombre de comportements qui favorisent la communication.

Comme le signale Roger Mucchielli [1] : "...les attitudes de l'interviewer lui-même et ses paroles au cours de l'entretien créent chaque fois, par la signification qu'elles prennent, une situation particulière déterminant la réaction de l'interviewé."

C'est donc sur les habiletés, les attitudes et les techniques essentielles à la relation d'aide que portera le présent module. Les deux premières parties traiteront des valeurs et des principales habiletés à développer pour établir une relation interpersonnelle de qualité facilitant la relation d'aide. La partie qui suit décrira les attitudes à éviter et à adopter afin d'éliminer les obstacles à la communication et de promouvoir ceux qui la favorisent. Enfin, la dernière partie portera sur les techniques facilitant la conduite d'une entrevue individuelle de suivi dans un contexte de relation d'aide.

1. MUCCHIELLI, Roger. L'entretien de face à face dans la relation d'aide. Connaissance du problème. 9e édition, Paris, Les Éditions ESF, 1983, p. 27.

2. LES VALEURS FONDAMENTALES

Le processus lié à la relation d'aide est profondément humain et se fonde sur des valeurs fondamentales, entre autres le respect et l'authenticité: "Selon Raths, Harmin et Simon (1960), une valeur est quelque chose à laquelle une personne accorde une grande importance, pour laquelle elle est prête à s'engager publiquement, qu'elle choisit librement parmi diverses possibilités après examen des conséquences de celles-ci et qu'elle traduit dans ses actions. Même si le respect et l'authenticité sont des valeurs plutôt que des habiletés, ils doivent se manifester dans des comportements pour changer des choses."[1]

A) Le respect

Acceptation inconditionnelle de l'adulte, dans ce qu'il représente en termes de ressources et de capacités, le respect consiste, pour le formateur, à pouvoir considérer l'adulte dans ses perceptions, ses sentiments et ses expériences, sans le juger, même s'il n'est pas d'accord. Le formateur doit donc valoriser l'adulte, lui faire voir qu'il peut être lui-même, qu'il est important à ses yeux et que son rôle consiste à l'aider à se réaliser pleinement. Le formateur doit faire confiance à l'adulte en présumant de sa bonne volonté; il doit toujours éviter de porter des jugements.

Respecter l'adulte ne veut pas dire le laisser faire tout ce qu'il veut; c'est plutôt lui faire prendre conscience de ses attitudes, de ses façons de se comporter qui ne sont pas tou-

1. EGAN, Gérard. Communication dans la relation d'aide, Montréal, HRW Ltée, 1987, p. 64-65.

jours adéquates. C'est lui faire voir lorsqu'il se ment à lui-même. Pour demeurer respectueux dans une relation, il est important de ne pas donner d'ordres, de directives, d'avertissements, ou de ne pas faire de menaces, de ne pas être moralisateur, de ne pas blâmer, critiquer ou ridiculiser, d'éviter le sarcasme et la moquerie, de ne pas étiqueter les comportements ou attitudes de l'adulte. Bref, il faut éviter tout ce qui pourrait être ressenti par l'adulte comme du mépris, ou de la pitié.

Respecter l'adulte, c'est aussi reconnaître ses forces, ses qualités, son potentiel. C'est également accepter son "rythme de croisière." Cela exige de la tolérance et de l'ouverture d'esprit. Le respect consiste également à traiter l'autre comme une personne importante, à lui dire qu'il est différent de vous et que cela est bien ainsi, qu'il a le droit d'être ce qu'il est. Respecter l'autre, c'est faire confiance à son potentiel et le croire capable de se réaliser. Pour être respectueux, il va sans dire qu'il est nécessaire de le faire aussi pour soi-même, d'être capable de s'accepter dans ce que l'on est, d'être capable de s'aimer et d'entrer en relation avec ce que l'on est.

B) <u>L'authenticité</u>

L'authenticité est une attitude qui demande beaucoup de sincérité de la part du formateur. Chez lui, il ne doit pas y avoir d'écart entre ce qu'il sent ou pense et ce qu'il fait. L'authenticité exige du formateur d'avoir une idée claire de ce qu'il est intérieurement et sur ce qu'il communique à l'adulte. L'authenticité n'est pas la spontanéité, car elle demande au formateur de choisir le moment psychologique favorable pour communiquer ou non ce qu'il sent ou pense. Il doit se préoccuper du contexte de la relation et se demander, avant de s'exprimer, si cela est important pour la croissance de l'adulte de dire ce qu'il pense.

La relation établie avec l'adulte doit être vraie et exempte de manipulation... Le formateur doit être constructif dans ce qu'il communique. L'authenticité exige du formateur qu'il soit en contact avec la réalité, c'est-à-dire avec son vécu et celui de l'adulte. Sa transparence et son intégrité agissent dans un contexte d'échange et. utilisées avec justesse, elles faciliteront l'apprentissage et la croissance de l'adulte. Avec l'aide du formateur, l'adulte est amené à faire des prises de conscience et c'est son mouvement naturel vers l'autonomie qui va l'amener à agir.

Le formateur doit favoriser chez l'adulte l'amélioration de son rendement ainsi que l'acquisition d'un comportement plus mature et plus conforme à sa situation. Cependant, il devra respecter et comprendre le vécu de l'adulte dans son cheminement vers l'autonomie. L'authenticité demande que le formateur se sente en sécurité afin de permettre à l'apprenant d'être indépendant de manière qu'il puisse se sentir libre de changer et de se développer à son propre rythme. Le formateur pourra être authentique dans la mesure où il prendra le temps de s'épanouir lui-même et d'accepter ses propres sentiments.

3. HABILETÉS DE COMMUNICATION

Cette partie brosse un aperçu des différentes habiletés nécessaires pour établir des relations interpersonnelles satisfaisantes. Tout formateur qui souhaite améliorer sa compétence à conduire une entrevue individuelle de suivi dans un contexte de relation d'aide devrait les développer.

L'exposé qui suit donne une description des concepts ou des habiletés suivantes:

- l'écoute active;
- la compréhension empathique;
- la spécificité de l'expression;
- la confrontation;
- l'immédiateté;
- la révélation de soi;

Cet exposé se termine par la présentation de deux scénarios comportant des extraits d'entrevues simulées dont le but est d'aider le lecteur à mieux comprendre les concepts décrits.

A) L'écoute active

Être présent et à l'écoute de l'adulte peut paraître simple. Toutefois, il s'agit d'une habileté qui exige du formateur la capacité de vraiment écouter de façon active et de considérer l'adulte sous tous les aspects de sa personnalité. Pour ce faire, le formateur doit faire preuve d'ouverture d'esprit, ne pas avoir d'autres préoccupations en tête et être centré sur le monde de l'adulte et non sur ses propres schèmes de référence.

Ce sont là les conditions essentielles pour que le formateur soit entièrement disponible et qu'il puisse écouter ce que l'adulte a à dire et ce qu'il ressent.

La présence et l'écoute impliquent deux choses. Premièrement, il faut observer le langage du corps (posture, mouvements et gestes, rythme de la respiration, expressions du visage, rougeurs, etc.), car il est le miroir des sentiments. Deuxièmement, il est nécessaire d'écouter la manière avec laquelle l'adulte s'exprime, c'est-à-dire les mots qu'il choisit pour exprimer son vécu, ainsi que certains indices verbaux (ton, intensité, rythme, pauses, silences, etc.). Le formateur doit se servir de tout ce qu'il voit et entend afin d'être en mesure d'adapter ses interventions, de communiquer à l'adulte une compréhension empathique, ou encore, de lui faire exprimer clairement son message.

Portez une attention toute particulière aux messages non verbaux: ils sont, la plupart du temps, significatifs. L'adulte peut essayer de se défiler avec des mots, mais souvent le non-verbal viendra le contredire.

En effet, il s'agit souvent de messages inconscients, plus spontanés que les messages verbaux. L'adulte aura donc plus de difficultés à les contrôler. De ce fait, les messages non-verbaux deviennent une piste intéressante à explorer. Ils viendront confirmer, répéter ou mettre l'accent sur le message verbal; ils peuvent aussi le contredire ou encore montrer que l'individu maîtrise son message.

Comme on peut le constater, cette habileté est très importante à considérer pour aider un apprenant. Le formateur doit observer constamment comment cette personne se comporte en sa présence. Tous les indices pourront aider le formateur à mieux comprendre le vécu de l'adulte.

B) La compréhension empathique

L'empathie est la principale habileté qui doit posséder un formateur dans sa relation d'aide; elle est nécessaire pour établir une véritable communication. En effet, elle a comme objectif de comprendre l'adulte dans son vécu et ensuite de lui communiquer cette compréhension avec respect et objectivité. Pour être en mesure d'acquérir cette habileté, il faut être capable de contact humain et aussi de pouvoir communiquer sa compréhension empathique de façon verbale et non verbale. Une telle compréhension est possible à la condition que le formateur soit centré totalement sur le vécu émotif de l'adulte de même que sur la perception qu'a ce dernier de son propre vécu.

Chaque personne a ses propres perceptions qui ont pris naissance à partir d'un ensemble d'expériences passées. Ces perceptions constituent son cadre de références qui influence sa fa on d'analyser, d'interpréter et de juger les situations. Être empathique, c'est être à l'écoute de ce cadre de références. Pour ce faire, le formateur doit être capable de sortir de son propre cadre de références pour voir les choses avec les yeux de l'adulte. Cette décentration doit s'opérer sans toutefois mettre de côté la capacité de réfléchir du formateur ni son objectivité. Pour être empathique, il faut être capable de mettre de côté ses propres désirs et ses intérêts et se mettre à la place de l'autre. Pour bien comprendre l'expérience de l'adulte, il est donc essentiel d'avoir une qualité de présence qui se manifeste par une écoute active.

D'abord, la compréhension empathique a pour but de saisir exactement l'expérience de l'apprenant sans aller chercher le non-dit ou l'implicite. Ensuite, pour pousser plus loin la relation, il est nécessaire de faire des tentatives pour saisir les significations plus profondes de l'expérience communiquée par l'apprenant. On y parvient en utilisant un degré élevé de compréhension empathique.

L'empathie, n'est pas éprouver de la sympathie, c'est plutôt être centré sur l'autre et non sur soi. Lorsque le formateur témoigne de la compréhension empathique à l'adulte qui lui fait part de son vécu, il lui permet de se sentir accepté, important et respecté pour ce qu'il est. L'adulte se sentira alors compris.

En fait, être empathique, c'est se comporter un peu comme le témoin idéal d'une situation où l'on est soi-même engagé. De plus, on distingue divers degrés d'empathie.

Le degré 0, où la personne juge les actions des autres sans pouvoir elle-même se mettre dans la peau de l'autre. Cette personne est incapable de se "décentrer". À ce degré, il y a absence d'empathie.

Au degré 1, la personne parvient à se mettre dans la peau de l'autre, mais en projetant chez cette dernière ses propres sentiments ou schèmes de référence. Cette personne est incapable d'objectivité et finira toujours par dire que le point de vue de l'autre n'est valable que pour celui-ci. On ne peut parler à ce degré que d'un début d'empathie.

Le degré 2 de l'empathie est caractérisé par la tendance à dire "tout le monde aurait fait la même chose à ta place". Cette personne a tendance à se voir agir à la place de l'autre et à résoudre les problèmes en termes de bonnes ou de mauvaises intentions. C'est pourquoi à ce degré on parle plus d'une empathie de sympathie que de véritable compréhension empathique. La personne qui désire véritablement aider l'autre manque encore, ici de l'objectivité nécessaire à une aide efficace. À ce degré on n'est jamais loin de la pitié.

Ce n'est qu'au degré 3 qu'on peut commencer à parler de compréhension empathique. La personne prend alors la place de l'autre, mais resitue les gestes, les sentiments ou les attitudes de celui-ci dans une perspective sociale. Elle a alors tendance à analyser les comportements de l'autre en se référant à des modèles reconnus. Elle dira, par exemple: "On est en droit de s'attendre de tout bon apprenant adulte qu'il ..." Elle situera donc le comportement de l'autre par rapport à ces modèles et renverra cette image à celui-ci.

La personne manifestant un degré 4 de compréhension empathique ira encore plus loin et reconnaîtra à l'autre le droit de choisir ses propres valeurs et de décider pour lui-même. La personne est alors capable de relativité. Elle place également l'autre au-dessus de tout.

Au degré 5, qu'on pourrait qualifier d'"empathie parfaite", la personne est capable de considérer plusieurs points de vue à la fois. En se mettant à la place de l'autre, elle cherche alors à corriger le manque d'objectivité que peut créer la position qu'elle occupe par rapport à celui qu'elle aide. Cette personne pourra, par exemple, faire abstraction de son rôle de formateur et chercher à juger "sous le voile de l'ignorance", poussant ainsi la réciprocité le plus loin possible. Cette personne se met vraiment à la place de l'autre, mais sans se projeter en lui ou sans projeter sur lui des modèles connus. Ce degré d'empathie est rarement atteint.

Au cours des entrevues de suivi, il faut chercher à atteindre le degré 4 de compréhension empathique. Cependant, il importe de dire ici que ce degré ne sera atteint qu'après une pratique longue et patiente.

C) La spécificité de l'expression

La spécificité des termes permet à une personne d'exprimer d'une fa on plus concrète et plus précise ce qu'elle vit. Souvent, l'apprenant aura tendance à se contenter d'une description vague, incomplète et générale lorsqu'il s'agit d'interpréter ses situations vécues. Ses expressions et son langage ne seront pas toujours représentatifs de la complexité de l'expérience vécue. En utilisant la forme interrogative, pour préciser les faits et les gestes en cause, le formateur pourra aider l'adulte à explorer, à décrire de façon concrète et précise son vécu affectif. L'adulte pourra, de ce fait, clarifier, nommer et comprendre ce qui se passe dans la réalité.

La spécificité du discours doit être utilisée par le formateur pour clarifier les sentiments de l'adulte et pour dépasser son monde trop subjectif. Il est nécessaire de poser des questions ouvertes car elles permettent à l'adulte de pouvoir s'exprimer à sa façon et, par le fait même, d'en arriver à mieux se connaître. Il est donc avantageux que le formateur s'exprime clairement, avec beaucoup de précision, d'une manière brève et concrète. Ainsi, le formateur doit amener l'échange à un niveau spécifique et concret, et le maintenir à ce niveau en faisant appel à des comportements, des paroles, des gestes et des faits observés. Afin de faciliter la communication, il importe également que le formateur interroge l'adulte dans une perspective empathique pour éviter de créer un climat de méfiance semblable à celui d'un interrogatoire. Être spécifique et concret permet au formateur d'orienter l'entrevue de manière à faciliter l'exploration des multiples aspects d'un problème.

D) La confrontation

La confrontation avec nous-mêmes ou avec la réalité fait partie de notre quotidien; c'est une réalité de tous les jours. Prendre le temps d'analyser nos faits et gestes, nos paroles afin de mieux nous connaître, de nous regarder en face, c'est confronter l'image de soi. Cette façon de faire peut faire peur et créer des frustrations. Plusieurs s'attendent alors à découvrir le pire à propos d'eux-mêmes, ce qui cause la mise en action de résistances et de barrières. La connaissance de soi-même amène souvent l'adulte à prendre conscience de certaines contradictions. En effet, il peut exister une contradiction entre ce que l'adulte dit qu'il sent et vit et ce qu'il fait en pratique. C'est ici que le formateur peut faire découvrir la contradiction observée entre le dire et l'agir. Il peut aussi exister une contradiction entre ce que l'adulte déclare que son formateur pense de lui et ce que le formateur pense réellement. Là encore, il sera important de souligner cette contradiction, en confrontant l'adulte avec la réalité.

Habituellement, la confrontation provoque une crise dans la relation formateur-apprenant. Elle comporte une part de risque. À cause de cela, il est important de n'utiliser la confrontation que lorsqu'il y a une relation de collaboration entre le formatreur et l'apprenant. Il est important de recourir parfois à la confrontation en entrevue de suivi, car elle permet à l'adulte de se révéler tel qu'il est devant le formateur et, de ce fait, elle le libère de ses fausses protections et de ses défenses. L'adulte se sentira ensuite plus libre d'être ce qu'il est et de s'accepter comme tel. Le formateur devra aussi s'examiner lui-même, afin de discerner ce qu'il est réellement. Cela est exigeant pour le formateur, car il aura lui aussi à être vrai dans sa relation avec l'adulte.

Comme vous pouvez le constater, la confrontation comporte effectivement des risques; la relation entre le formateur et l'adulte peut se voir détériorée temporairement. Le formateur risque aussi de devenir la cible de l'agressivité de l'adulte

et il se verra lui-même confronté à l'adulte et, de ce fait, sera contraint à son tour de faire tomber ses propres défenses. Il est important de prendre note de ne jamais confronter l'être mais plutôt l'agir. Il s'agit, ici, d'amener l'adulte à modifier son agir de telle sorte qu'il puisse être satisfait de ses actions. Selon Egan, cette habileté revêt deux formes. "Elle consiste d'abord à relever les contradictions, les déformations, les écrans et les subterfuges auxquels le client recourt consciemment ou non pour s'empêcher et empêcher les autres de voir ses difficultés et ses ressources inexploitées. Deuxièmement, elle consiste à inciter le client à passer des paroles aux actes."[1]

La peur de la confrontation est souvent liée à la peur de l'agressivité. Toutefois, confronter l'adulte avec lui-même n'a rien à voir avec l'agressivité. La confrontation n'est pas une réaction contre l'adulte, mais plutôt une occasion pour le formateur de montrer à l'adulte son engagement. Cette attitude du formateur doit s'appuyer sur sa compréhension empathique, son respect profond et authentique de l'adulte.

E) L'immédiateté

L'immédiateté de la communication amène le formateur et l'adulte à parler de la relation qu'ils ont établie et qui s'est développée depuis le début. L'immédiateté fait aussi référence à la relation qui se passe "ici et maintenant" entre le formateur et l'adulte.

L'immédiateté est la forme la plus subtile et la plus complexe de la compréhension empathique. Ce que l'adulte vit dans sa relation de tous les jours se reflète aussi dans sa rela-

1. EGAN, Gérard. Communication dans la relation d'aide, Montréal, HRW Ltée, 1987, p. 262.

tion avec le formateur. Si, par exemple, l'adulte a de la difficulté à accepter toute forme d'autorité, il éprouvera la même difficulté à accepter celle du formateur.

L'immédiateté prend toute sa signification dans le fait que l'adulte vit intensément le moment présent dont il saisit tout le sens et qui l'aide, par la suite, à passer à l'action.

L'immédiateté fait appel à l'empathie, à la révélation de soi et à la confrontation. L'empathie, car le formateur doit être capable d'exprimer sa perception et sa compréhension de la relation qu'il a établie avec l'apprenant. La révélation de soi, car le formateur doit exprimer ce qu'il pense et ce qu'il sent par rapport à ce qui se passe dans sa relation avec l'adulte. Cela montre clairement qu'il faut que le formateur soit ouvert dans sa relation avec l'adulte. La confrontation, car le formateur va soulever les contradictions, les déformations, les subterfuges, etc. Il sera amené non seulement à mettre à jour ce qui se passe chez l'adulte, mais aussi à dire ce qu'il per oit dans le comportement de celui-ci.

Il est nécessaire que le formateur invite l'adulte à explorer leur relation avec empathie, afin de faciliter la discussion.

Le formateur peut compter sur l'immédiateté lorsqu'il ne voit pas de progression dans le cheminement de l'adulte, lorsqu'il y a des tensions entre lui et l'adulte, lorsqu'il se crée une distance entre lui et l'adulte et, enfin lorsqu'il s'établit une relation de dépendance.

L'immédiateté provoque le début d'une relation nouvelle, dans ce sens que la communication change. Si elle est utilisée d'une façon appropriée, elle peut avoir deux effets. D'abord, elle peut ouvrir de nouvelles perspectives et aider l'adulte et le formateur à travailler effectivement ensemble. Ensuite, l'adulte apprend de lui-même à travers sa relation avec le

formateur; cela peut l'amener à mieux voir comment il se comporte et comment il s'engage dans ce qu'il fait. Il pourra aussi voir comment il pourrait voir plus clair dans ses relations avec les personnes de son entourage.

F) La révélation de soi

La révélation de soi consiste à décrire à celui qui est aux prises avec un problème un processus de solution d'une difficulté similaire déjà vécue et susceptible de l'inspirer.

La révélation de soi a deux fonctions principales. En utilisant cette habileté, le formateur peut, d'une part, servir de modèle à l'adulte: en effet, l'ouverture réciproque montre à l'adulte comment le formateur lui-même peut se dévoiler et elle l'encourage à faire de même. D'autre part, cela pourra aider l'adulte à préciser les nouvelles perspectives et les nouvelles directions dont il a besoin pour atteindre ses buts; cela l'aidera aussi à voir comment il peut mettre en pratique cette ouverture réciproque dans son expérience quotidienne. Le formateur qui décide d'utiliser cette habileté doit obligatoirement faire de l'adulte le centre d'intérêt de la communication.

Il est utile de faire appel à la révélation de soi lorsque cela aide l'adulte à trouver de nouvelles solutions à ses difficultés, lorsque cela peut l'aider à parler plus de lui-même, lorsque cela peut l'aider à parler de son problème d'une façon précise, lorsque cela l'aide à se voir d'une façon plus réaliste en ce qui concerne ses difficultés, et lorsque cela l'amène à modifier ses actions. Comme vous pouvez le remarquer, la révélation de soi doit être utilisée pour aider l'adulte et non pour le décentrer de son vécu ou encore pour le distraire de ses difficultés. Il ne faut pas que cela complique encore plus sa situation.

Le formateur qui se dévoile, le fait à la condition que le problème auquel il fait référence soit clair, précis, et en relation directe avec les difficultés dont il discute avec l'adulte. Il doit donc faire part à l'adulte de difficultés qu'il a lui-même résolues. Il est important de ne pas faire appel à la révélation de soi trop fréquemment, car cela risque de distraire l'adulte de son problème et de l'amener à s'intéresser davantage aux difficultés du formateur.

La révélation de soi doit donc être utilisée avec modération, comme un moyen d'activer ou de faciliter le processus d'introspection entrepris.

G) Conclusion

Le formateur qui peut mener à bien une relation d'aide est aussi celui qui, dans sa vie personnelle, peut s'ouvrir aux autres de façon authentique et constructive. Il peut comprendre et respecter les sentiments des autres. Il oriente ses discussions avec ces personnes vers des sentiments et des expériences précises. Il montre qu'il a confiance dans ce qu'il fait et il est spontané et intense. De plus, tout en étant ouvert et souple dans ses relations avec les autres et dans sa contribution à leur bien-être, il reste tout à fait capable d'agir, de s'affirmer et de leur tenir tête quand il le faut.

4. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION

Afin de mieux cerner les valeurs fondamentales et les habiletés de communication, nous vous présentons des extraits de deux scénarios d'entrevue. Ces scénarios nous permettront de voir et de comprendre ce que peut être, dans l'action, une relation d'aide. Il va sans dire que pour les besoins de la cause, le déroulement des scénarios s'est fait dans les meilleures conditions possible.

L'accent n'a pas été mis sur le contenu, mais plutôt sur le déroulement de l'entrevue et sur les valeurs et les habiletés de communication mises à contribution pour faire avancer le processus de prise de conscience de l'adulte demandant de l'aide.

Il s'agit pour vous d'identifier les valeurs et les habiletés de communication caractérisant certains extraits d'entrevue présentés ci-après. Dans l'espace souligné apparaissant à la suite de certaines interventions, écrivez le nom de la valeur ou de l'habileté correspondante.

Pour vérifier vos réponses, utilisez le corrigé à la fin de l'exercice.

(4)

Martine: - Tu es seule, tu manques d'aide et cela te décourage. (_____?)

Jocelyne: - Je suis débordée, même ma mère s'en mêle. Elle dit que je ne suis pas correcte avec mes enfants et que je devrais rester à la maison pour m'occuper d'eux. Je pense aussi que mon mari n'est pas d'accord; en tous cas, il ne fait rien pour m'aider. (Ton élevé, un peu colérique.)

Martine: - Tu en as beaucoup sur les épaules et cela te fâche de voir que tes études en souffrent.

Jocelyne: - Je veux les réussir, mes études, pour une fois que je fais quelque chose pour moi. J'ai toujours été au service des autres (ton agressif)... Ça m'écoeure!

(5)

Martine: - Ça t'enrage de tout faire, mais en même temps tu veux satisfaire tout le monde.
(_____?)

Jocelyne: - Encore une fois, oui! (Avec un air découragé.) Mais qu'est-ce que vous voulez que je fasse? J'ai toujours fait mes affaires seule; il faudra bien que je m'arrange... (Elle ravale.)

(6)

Martine: - Tu es habituée de t'arranger seule. J'ai remarqué qu'avec moi, tu fonctionnes de la même façon.
(_____?)

Jocelyne: - Ah oui! (Surprise.)

(7)

Martine: - Depuis que tu es entrée au centre, je t'ai fait savoir à quelques reprises que j'étais disponible pour t'aider. Tu m'as fait un signe que oui, cependant tu n'es venue que deux fois. Je me demande si cela ne serait pas dû au fait que tu veux t'arranger seule?
(_____?)

Jocelyne: - Je ne me sens pas bien de toujours aller demander de l'aide. J'aime pas ça. (Bras croisés).

(8)

Martine: - Qu'est-ce qui fait que tu ne te sens pas bien lorsque tu demandes de l'aide? (_____?)

Jocelyne: - Je me sens mal, car j'ai peur de déranger. J'ai peur que tu te "tannes".

(9)

Martine: - Tu sais, Jocelyne, moi je suis prête à t'aider, à répondre à tes questions, à condition, toutefois que tu viennes me voir. (_____?)

Jocelyne: - Je sais, mais je ne sais pas ce qui se passe. Je veux y aller, par contre je reste assise sur ma chaise à attendre. (Interrogative, avec une main à la nuque.)

(10)

Martine: - Je vais te parler d'une expérience que j'ai vécue... Moi, c'était avec mes amis. Je leur donnais tout et moi, je m'attendais à recevoir sans demander. Je me suis rendu compte qu'ils ne pouvaient pas deviner mes besoins. Alors, j'ai commencé à faire des demandes. Au départ, je trouvais cela difficile et les autres étaient surpris, car ils croyaient que je n'avais pas besoin d'aide. Toutefois, quelque temps après, ils étaient heureux, eux aussi de m'aider. Je ne sais pas si pour toi cela peut être semblable.
(_____?)

Jocelyne: - Ouais, c'est vrai que je suis toujours en attente! Je trouve cela "platte" de me voir là-dedans. Je pourrais faire des demandes pour qu'on m'aide, cela pourrait alléger ma charge de travail. (Avec un air décidé, et d'une voix intense.)

(11)

Martine: - Je perçois de la détermination et du courage chez toi. (_____?)

Jocelyne: - Oui! Maintenant, je vais m'en servir aussi pour demander de l'aide. (Sourire.)

Martine: - Maintenant, es-tu d'accord pour regarder avec moi à qui tu pourrais demander de l'aide?

Jocelyne: - Oui, c'est une bonne idée! (Elle s'avance.)

SCÉNARIO 2

Michèle a vingt-deux ans; elle est chef de famille monoparentale. Elle a deux enfants: une fille de quatre ans et un garçon de deux ans et demi. Étudiante au centre depuis deux mois, elle est inscrite en Administration et commerce: mention Secrétariat. Depuis trois semaines, elle a des difficultés en fran ais commercial et accuse un retard considérable. Michèle va voir le formateur continuellement et souvent, pour le même genre de problème.

Le formateur, Patrice, demande une rencontre individuelle avec Michèle.

Patrice: - Bonjour, Michèle. Viens t'asseoir.

Michèle: - Bonjour! (Sourire.)

Patrice: - Aujourd'hui, je t'ai demandé de me rencontrer, car depuis quelques temps tu as du retard en français.

Michèle: - C'est vrai, mais je ne peux pas tout faire en même temps. (Ton sec, très intense.)

(12)

Patrice: - Tu te sens surchargée, ces temps-ci? (_____?)

Michèle: - Oui, mais je crois bien pouvoir m'en sortir. (Elle se croise les jambes.)

(13)

Patrice: - Tu espères être capable de t'arranger seule. (_____?)

Michèle: - J'espère surtout être en mesure de réussir mon cours. (Silence.) Je ne sais pas ce que j'ai, ces temps-ci, mais je ne suis pas capable de me concentrer; je pense à tout, sauf à mon français. (Colère, voix forte.)

(14)

Patrice: - Qu'est-ce qui fait, à ton avis, que tu te sens incapable de te concentrer? (_____?)

Michèle: - Je ne le sais pas. (Silence, tête penchée vers l'avant, bras croisés.) J'ai plein d'affaires en tête. Tout m'arrive en même temps: la petite est malade, mon autre pleure toujours après son père, ça va mal avec mon ami et, en plus, je dois penser à mes études! Tout arrive en même temps, je ne sais plus quoi faire. Si j'avais de l'aide, au moins... (Yeux dans l'eau.)

(15)

Patrice: - Avec tout ce que tu as sur les épaules, penses-tu que cela peut expliquer ta difficulté à te concentrer? (_____?)

Michèle: - Je ne le sais pas. Tout ce que je sais, c'est que j'en ai beaucoup sur les épaules et que je vais m'en sortir. (Bras et jambes croisés, voix forte.)

(16)

Patrice: - Michèle, tu me dis que tu désires t'arranger seule, mais d'un autre côté, tu aimerais avoir de l'aide. (_____?)

Michèle: - Je ne sais plus où donner de la tête; je suis totalement perdue. (Elle bouge beaucoup.)

(17)

Patrice: - Tu te sens perdue, car tu es seule dans ce que tu vis et tu ne peux pas tout faire en même temps. Cependant, tu désires montrer aux autres que tu es capable de t'arranger seule. (_____?)

Michèle: - C'est bien beau de vouloir demander de l'aide... Toi, par exemple, quand je vais te voir, j'ai toujours l'impression que je te dérange. (Voix forte.)

(18)

Patrice: - Moi, tu sais, je ne demande pas mieux que de t'aider. Cependant, lorsque tu viens me voir, on dirait que mes explications te rentrent par une oreille et te sortent par l'autre. Moi, j'ai l'impression de me répéter et de perdre mon temps. (Silence.) Comment vois-tu cela, toi? (_____?)

Michèle: - Oui, je sais que lorsque je vais te voir, je suis beaucoup plus découragée qu'autre chose. Alors, je te pose des questions et aussitôt, cela devient mêlé dans ma tête et je n'entends plus rien. (Tête penchée vers le bas, voix basse.)

(19)

Patrice: - Tu es découragée. (_____?)

Michèle: - Oui! (Elle pleure.) Je ne vois pas le bout, je ne sais plus quoi faire.

Patrice: - C'est difficile pour toi et tu voudrais t'en sortir. (_____?)

Michèle: - Oui, mais je ne sais pas par quel bout commencer.

(21)

Patrice: - J'ai vécu une expérience semblable lorsque j'étais étudiant. J'avais une de mes bonnes amies qui était seule avec ses enfants. Nous avons discuté de cela et je lui ai proposé de l'aide. Au début, elle était mal à l'aise, mais cela lui a permis d'avoir plus de temps à consacrer à ses études. (Pause.) Je ne sais pas si cela peut être semblable pour toi. (_____?)

Michèle: - Cela a du sens. Mon ami s'offre pour m'aider, mais je lui dis toujours de se mêler de ses affaires. Je pourrais négocier avec lui pour voir ce qu'il pourrait faire. (Sourire.)

(22)

Patrice: - Je remarque, Michèle, à quel point tu peux être courageuse et persévérante en ce qui a trait à tes responsabilités. (_____)?)

Michèle: - C'est vrai. (Sourire en coin.) Je peux au moins me donner cela. Je sais que je vais être capable de m'organiser; de ce fait, j'aurai plus la tête à travailler mon français.

Patrice: - Veux-tu chercher avec moi des moyens pour que tu puisses te rattraper dans cette matière?

Michèle: - D'accord, je pourrais en premier lieu demander à mon ami...

CORRIGÉ

(1) Respect.
(2) Empathie.
(3) Empathie.
(4) Empathie.
(5) Confrontation.
(6) Immédiateté.
(7) Immédiateté.
(8) Spécificité de l'expression.
(9) Authenticité.
(10) Révélation de soi.
(11) Respect.
(12) Empathie.
(13) Empathie.
(14) Spécificité de l'expression.
(15) Spécificité de l'expression.
(16) Confrontation.
(17) Immédiateté.
(18) Immédiateté.
(19) Empathie.
(20) Empathie.
(21) Révélation de soi.
(22) Respect.

5. ATTITUDES D'INFLUENCE ET ATTITUDES D'AIDE

Dans cette partie qui suit, nous allons tenter de décrire les attitudes les plus typiques du formateur dans une entrevue. Ces constatations se dégagent des travaux de E.H. Porter et de Carl Rogers sur l'analyse des rapports interpersonnels. (Moyne 1983). Ces chercheurs ont remarqué que certaines attitudes défavorisent et bloquent la communication, alors que d'autres la favorisent et contribuent à nourrir la relation établie pour le plus grand bénéfice de l'apprenant et du formateur.

Nous avons donc ici pour objectif de vous permettre de pouvoir détecter plus facilement ces bonnes et mauvaises attitudes et de vous outiller le mieux possible afin que vous puissiez procéder vous-même à l'évaluation de vos comportements, de vos réponses et de vos réactions au cours d'une entrevue.

L'activité comporte une description de chacune des six attitudes étudiées par Porter et Rogers; elle est suivie d'un exercice pratique qui vous permettra d'acquérir une meilleure compréhension de ces descriptions.

Les attitudes d'un interviewer démontrées par Porter et Rogers sont les suivantes:

- l'évaluation;
- l'interprétation;
- l'enquête;
- le soutien;
- la recherche immédiate d'une solution;
- l'écoute compréhensive et l'élucidation d'un problème.

Examinons-les dans l'ordre proposé.

A) L'évaluation

Cette attitude est un jugement gratuit qui s'appuie sur la morale personnelle du formateur. Elle ne facilite pas la communication car en imposant un jugement et en faisant fi du point de vue de l'apprenant, on le place en situation de culpabilité et de défense. Cette attitude est peu accueillante et incite l'apprenant à se refermer.

B) L'interprétation

L'interprétation amène le formateur à déformer la pensée de l'apprenant et à trop vouloir chercher à lui donner l'explication de son problème, sans avoir pris suffisamment le temps de l'écouter et d'analyser la situation qu'il vit. Cette attitude entrave la communication, parce qu'elle conduit l'apprenant à développer le sentiment que non seulement le formateur n'a pas écouté son message, mais encore qu'il ne l'a pas compris. Dès lors, le discours du formateur ne le concerne plus et il perd le goût de continuer à communiquer. En d'autres termes, il sent que le formateur "manque le bateau" et monologue sur une situation qui ne retient pas son intérêt.

C) L'enquête

Il s'agit en quelque sorte d'une investigation, dans laquelle le formateur, au lieu de bien écouter et de respecter le rythme de l'apprenant, se livre à une recherche systématique de renseignements et de faits qui, souvent, ne concernent pas les

SCÉNARIO 1

Jocelyne a 30 ans; elle a deux enfants: une fille d'âge préscolaire et un garçon qui est en troisième année. Elle est mariée depuis huit ans. Son mari, Simon, travaille quarante heures par semaine et il est souvent amené à faire des heures supplémentaires. Il est manoeuvre dans une usine de fabrication de meubles. Il était d'accord pour que Jocelyne retourne aux études, à la condition qu'elle s'occupe, comme avant, des tâches familiales.

Jocelyne est inscrite en Administration et commerce en vue de compléter le plan de formation "Tenue de registres comptables et facturation". Auparavant, elle a réussi sa cinquième secondaire, puis elle a quitté ses études pour prendre la relève à la maison, à la suite du décès de son père, qui était malade depuis plusieurs années. Elle est l'aînée d'une famille de six enfants. Elle s'est mariée à vingt-deux ans, alors qu'elle était enceinte.

Jocelyne est aux études depuis trois mois. Au début de sa formation, cela allait relativement bien. Cependant, depuis environ trois semaines, elle a pris du retard dans ses études et surtout, dans le cours Tenue de livres.

Martine, sa formatrice, la convoque en entrevue pour discuter de son retard.

Martine: - Bonjour, Jocelyne. Viens t'asseoir.

Jocelyne: - Salut! (Elle s'assoit timidement.)

Martine: - Comme tu dois t'en douter, je t'ai demandé de me rencontrer, étant donné les difficultés que tu as dans le cours Tenue de livres. Depuis environ trois semaines, tu as pris un retard considérable.

Jocelyne: - Je m'en doutais, mais je vais me rattraper, vous allez voir! (D'un ton déterminé.)

(1)

Martine: - Tu montres une grande motivation à terminer ta formation (_____?)

Jocelyne: - Ah oui! Je suis motivée, je vais la finir, c'est sûr! (Les poings fermés.)

Martine: - Qu'est-ce qui fait, à ton avis, que tu a pris du retard en tenue de livres depuis trois semaines? (Question ouverte pour aller chercher les perceptions de Jocelyne.)

Jocelyne: - Je ne sais pas. Je suis juste un peu fatiguée... (Elle se croise les bras.)

(2)

Martine: - Tu te sens fatiguée? (_____?)

Jocelyne: - Oui, j'ai un surcroît de travail ces temps-ci. (Voix basse.)

(3)

Martine: - Cela semble être lourd pour toi. (_____?)

Jocelyne: - Oui, c'est lourd. (Court silence.) Je suis seule à m'occuper de mes enfants, mon mari est très occupé et lorsqu'il est là, il faut que je m'occupe de lui en plus des enfants. (Voix un peu geignarde.)

problèmes auxquels se heurte celui-ci. L'apprenant a alors l'impression que le formateur "ne se mêle pas de ses affaires" et qu'il commet une intrusion dans son intimité. Cette attitude, souvent spontanée, doit être évitée dans une relation d'aide, car elle risque, elle aussi, de nuire au processus de communication établi et d'amener l'apprenant à "raccrocher le récepteur". Cette enquête ou investigation résulte souvent de l'insécurité du formateur, insécurité qui découle de son manque de pratique. Pour bien faire et être certain de recueillir tous les éléments se rapportant à son plan d'aide, il recueillera trop d'information et de données sans lien véritable avec les difficultés d'apprentissage de l'apprenant.

D) Le soutien

Dans la pratique, l'aide se traduit par une tendance à suppléer la prescription de correctifs difficiles à présenter, par la seule prescription de soutien affectif, moral ou encore de sympathie. Certes, cette attitude ne brise pas la communication et peut même, au contraire, consolider les liens établis. Toutefois, pour amener l'apprenant à mieux comprendre ses difficultés et à trouver des solutions à ses problèmes d'apprentissage, le formateur doit pouvoir dépasser le seul niveau de la sympathie et trouver le moyen, lorsque la situation l'exige, de confronter l'apprenant avec la réalité, même si cela implique qu'il doive aborder des questions parfois désagréables à discuter et à résoudre.

E) La recherche immédiate d'une solution

Il faut éviter cette attitude empressée mais trop expéditive, que constitue la recherche hâtive et immédiate d'hypothèses de solution à un problème d'apprentissage, sans avoir au préalable consacré suffisamment de temps pour bien analyser la situation. Une telle attitude risque souvent de briser la communication établie, en ce sens que l'apprenant aura l'impression que les solutions avancées sont "bloquées là", mal adaptées à son problème et, par voie de conséquence, l'apprenant aura alors l'impression de ne pas avoir été compris.

F) L'écoute compréhensive et l'élucidation d'un problème

Cette sixième attitude est la plus importante à acquérir pour offrir à l'adulte une aide efficace. Par ailleurs, elle est difficile à maîtriser. Le formateur ne devra pas se surprendre s'il ne parvient pas à l'intégrer de façon constante dans ses comportements et agirs au cours d'une entrevue. L'attitude d'écoute facilite l'expression et la compréhension mutuelle, ce qui prépare le dialogue et la communication véritable.

Le formateur a donc le pouvoir, par la qualité et la nature de ses interventions, d'influencer le climat et la direction que prendront ses entrevues de suivi.

Il lui appartient d'être toujours vigilant à l'égard de ce qui peut faire obstacle à la communication et de veiller à éviter les attitudes spontanées qui ont pour effet de rendre la communication difficile et, conséquemment, de compromettre l'efficacité de l'aide apportée. Il importe que le formateur soit en

mesure d'éviter le piège d'une trop grande directivité ou du monologue et qu'il soit capable de comprendre le cadre de référence de l'apprenant ainsi que ses besoins. Le formateur qui maîtrise bien cette dernière attitude sera nécessairement capable de compréhension; il pourra habilement adopter le cadre de référence de son choix. Il respectera alors le rythme et le point de vue de l'adulte.

Cette attitude découle des aptitudes à écouter, à respecter et à comprendre, lesquelles cimentent la relation. L'apprenant se sentant mieux compris, réagira en s'ouvrant et en dévoilant son identité véritable. Il se sentira alors "concerné" et sera réceptif à l'assistance que le formateur veut lui prodiguer.

G) Conclusion

Il va de soi que les frontières entre ces différentes attitudes ne sont pas étanches: ces dernières peuvent se combiner au cours d'une même entrevue. Bien que la dernière attitude décrite soit la meilleure pour assurer le dialogue, rien n'empêche le formateur d'avoir recours aux autres. En cette matière, tout est affaire de contexte et de jugement. L'enquête pourra se révéler stimulante dans certaines circonstances. Le soutien pourra également être utile à certains moments de l'entrevue. Le secret, ici, est d'être conscient de l'attitude qu'on adopte et des effets qu'on veut en tirer. En somme, il faut toujours, dans une relation d'aide, savoir ce qu'on fait et pourquoi on le fait.

Les trois premières attitudes sont qualifiées par Porter d'"attitudes d'influence" parce qu'elles visent, justement, à influencer l'autre et à orienter ses décisions.

Le soutien et, en particulier, l'écoute compréhensive sont davantage des "attitudes d'aide". La recherche immédiate d'une solution se situerait, quant à elle, quelque part entre ces deux groupes.

Muni de ces renseignements, vous voilà donc maintenant davantage en mesure de vous situer par rapport à votre style de communication. Le fait de trouver l'attitude vers laquelle vous vous dirigez le plus spontanément au cours d'une entrevue pourra constituer un exercice très révélateur pour ce qui concerne votre style d'intervention et vous permettra, au besoin, de rectifier le tir. Entre-temps, nous vous proposons les exercices d'identification qui suivent.

6. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION

Objectif

L'exercice qui suit a pour but de vérifier votre niveau de connaissance des termes définis précédemment.

Consignes

À partir des réponses de la formatrice (Micheline) apparaissant dans les extraits d'entrevue ci-après, évaluez chacune de ses interventions à l'aide des six attitudes décrites précédemment et indiquez dans l'espace prévu à cette fin, le nom de l'attitude qui vous semble caractériser chaque réponse de Micheline. Le corrigé se trouve à la suite des exercices. N'utilisez ce corrigé qu'une fois l'exercice terminé. Note exigée: 6 sur 6.

A) Description des problèmes d'un apprenant

Yves, qui a 28 ans, est en 2^{e} secondaire. Il a la voix sèche et est légèrement agressif. Il doit rencontrer Micheline, sa formatrice, en raison d'un retard considérable dans ses apprentissages.

N.B. - Les six interventions de Micheline répondent à la même réplique d'Yves.

B) Extraits du dialogue

Yves: "C'est pas parce que je ne voulais pas. Quand j'ai décidé de venir ici, j'étais vraiment décidé à finir mon secondaire. On dirait que quand on est né pour un petit pain, on n'arrive jamais à s'en sortir. Je suppose que la direction t'a demandé de me préparer à 'recevoir mon bleu'..."

(1)
Micheline répond:

"Il me semble que tu es assez vieux pour comprendre! C'est ta dernière chance de reprendre les études. Le Centre Travail Québec te verse un supplément d'aide sociale pour t'encourager et tu ne sembles pas te rendre compte de la chance que tu as."

Quelle est l'attitude de Micheline dans cet extrait?

---

(2)
Micheline répond:

"Tu sais, mon Yves, je comprends que tu te culpabilises avec ça, mais rappelle-toi: d'autres personnes ont vécu cette situation avant toi et elles s'en sont sorties. Je suis certaine que tu peux y arriver, toi aussi."

Quelle est l'attitude de Micheline dans cet extrait?

---

(3)

Micheline répond:

"Je vois sur ta fiche d'inscription que tu es bénéficiaire d'aide sociale. As-tu des enfants?" (Yves: "..."). "Vis-tu en couple?" (Yves: "???"). "Ça se passe comment, à ce niveau-là?" (Yves: "???"). "Quand tu travaillais, avant de revenir à l'école, éprouvais-tu également des problèmes de discipline personnelle?"

Quelle est l'attitude de Micheline dans cet extrait?

---

(4)

Micheline répond:

"Yves, c'est la première fois que je te sens vibrer depuis que nous avons des rencontres de suivi ensemble. Je te dis tout de suite que je ne suis pas ici pour transmettre les messages de personnes. Tu connais le règlement de l'établissement. Je veux seulement te rappeler que ta fiche indique que tu as pris un retard important et cela risque de compromettre ton stage de formation. J'aimerais qu'on essaie, ensemble, de faire le tour de ta situation pour analyser ce qui ne va pas et chercher des solutions. Je comprends que tu éprouves de la méfiance à mon égard parce que j'ai l'air de t'acculer au pied du mur, mais j'estime en même temps que tu es un adulte et que tu es capable de regarder les choses en face."

Quelle est l'attitude de Micheline dans cet extrait?

---

(5)

Micheline répond:

"Ta situation à l'école me rappelle une personne avec qui j'avais une relation de suivi, l'an dernier. Il se peut très bien que ton rendement insuffisant dépende de ta méthode de travail et du fait que tu as trop d'activités parascolaires."

Quelle est l'attitude de Micheline dans cet extrait?

---

(6)

Micheline répond:

"Écoute... à première vue, il m'apparaît évident qu'il faut d'abord replanifier ton calendrier; il ne répond plus à la réalité. Je pense également que tu devrais reprendre les premiers objectifs terminaux de GMA 142. Ça serait pas mauvais, non plus, que tu prennes un rendez-vous avec la conseillère d'orientation. J'ai l'impression que ton objectif professionnel n'est pas assez clair et ça affecte ta motivation."

Quelle est l'attitude de Micheline dans ces extrait?

CORRIGÉ

1. Évaluation.
2. Soutien.
3. Enquête.
4. Écoute compréhensive.
5. Interprétation.
6. Solution immédiate.

7. LES TECHNIQUES D'ENTREVUE

Nous avons vu, dans les parties précédentes du présent module, que l'exercice du rôle de formateur, durant une entrevue de suivi, requiert la maîtrise d'un certain nombre d'habiletés relativement à la communication interpersonnelle qu'il doit établir ainsi qu'aux attitudes qu'il doit adopter.

Si l'on veut maintenant parler de l'aspect pratique de l'entrevue de suivi, il faut ajouter que les différentes habiletés et attitudes décrites précédemment dépendent non seulement du style et des aptitudes du formateur, mais aussi et surtout de sa capacité à utiliser adéquatement certaines techniques d'entrevue.

Cette dernière partie s'attardera donc non pas à faire un inventaire exhaustif de toutes les techniques d'entrevue existantes, mais plutôt à décrire celles qui semblent les plus susceptibles d'être utilisées par le formateur dans une entrevue de suivi avec l'apprenant.

Il s'agit de:

- la question fermée;
- la question ouverte;
- la reformulation;
- le reflet;
- le résumé;
- la synthèse;
- le silence.

Chaque technique énumérée fera l'objet d'une définition; elle sera accompagnée de quelques exemples et suivie d'une description de ses buts ainsi que de ses effets sur le processus de relation d'aide engagé.

L'exposé se terminera par la présentation d'une activité d'intégration ayant pour but de faciliter l'assimilation des concepts décrits.

A) La question fermée

- Définition:

La question fermée est une technique qui permet de donner des réponses brèves, de type monosyllabique, et dans lesquelles il n'y a pas de place pour un développement.

- Exemple:

Le formateur qui utilise la question fermée construira des phrases comme:

"Depuis combien de temps es-tu (...)?"
"As-tu échoué également ton français?"
"Quel est ton objectif professionnel?"
"Quel âge as-tu?"
"Qui est ton conseiller de main-d'oeuvre?"
"Combien d'années as-tu été absent de l'école?"
"Es-tu satisfait de ton rendement actuel?"

Ainsi, la réponse à de telles questions sera du style "Oui," "Non", "Dix semaines", "25 ans", "Monsieur Bergeron", "Souvent", "Jamais", "Peut-être", "Bientôt", etc.

- Buts et effets de cette technique:

L'intervieweur engagé pour faire un sondage sur les habitudes alimentaires des 25-30 ans utilisera cette technique pour des raisons de rapidité, de précision et d'efficacité. Il ne tiendra pas compte alors du malaise ressenti par les sondés à l'égard de certaines questions un peu ambiguës. Son mandat consiste à procéder à une collecte de renseignements et non à engager un processus de relation d'aide.

Le formateur qui fait une entrevue de suivi sera également appelé à utiliser une telle technique, mais dans un contexte différent, c'est-à-dire dans le but d'alimenter ses discussions au cours du processus de relation d'aide. Ainsi, à l'occasion de la première rencontre avec l'apprenant et au moment de l'analyse de certaines difficultés d'apprentissage, le formateur sera appelé à faire la collecte des données et des renseignements relatifs à l'établissement du "portrait" de l'apprenant (rythme d'apprentissage, nombre de cours terminés ou à terminer, retards accumulés, etc.), la détermination de certaines caractéristiques personnelles et socio-économiques ayant une incidence possible sur son rendement scolaire (âge, responsabilités familiales, revenus, activités parascolaires, raisons de l'abandon scolaire précoce, etc.).

Comme on peut le constater, la question fermée est une technique utile dans une entrevue de suivi. Elle facilite et accélère le processus de la collecte de renseignements et la recherche de précisions concernant certains aspects de la situation de l'apprenant qui feront l'objet de la discussion au cours de l'entrevue. Bien utilisée, elle contribue à percevoir des moyens correctifs plus efficaces. Mal utilisée, elle risque de perturber le déroulement du processus de communication, voire de le briser.

C) La reformulation

- Définition:

La reformulation est une technique d'intervention qui consiste à reprendre ou à paraphraser mais d'une manière "concise" et "plus explicite" l'essentiel des propos ou des messages de l'apprenant. Elle renvoie ce dernier, à la fois le contenu et la dimension émotive communiqués.

- Exemples:

Pour appliquer la technique de la reformulation, le formateur commencera ses phrases par des expressions comme:

"Si je comprends bien, tu veux me dire ou tu dis que (...)"
"Ainsi, d'après toi (...)"
"À ton avis, (...)"
"Corrige-moi, si je me trompe, moi je comprends ceci dans ce que tu me dis (...)"

Les deux extraits de conversation ci-dessous sont de bons exemples de reformulation:

L'apprenant: "Je n'arrive pas à réussir cet examen de maths. Ça fait une semaine que je travaille là-dessus. L'école, c'est peut-être pas fait pour moi..."

Reformulation du formateur: "Si je comprends bien, tu es découragé et tu sens que rien ne va présentement."

Les deux autres extraits présentés ci-après sont de mauvais exemples de reformulation. Ici, le formateur décode mal le sentiment exprimé par l'apprenant et en exagère la portée.

L'apprenant: "J'ai plus de difficulté à maintenir mon rendement lorsque l'été arrive. Je suis en retard d'une semaine dans mon calendrier d'opérations."

Reformulation inadéquate du formateur: "Tu éprouves beaucoup de difficulté à donner ton plein rendement et tu sens que ton projet est compromis."

- Buts et effets de cette technique:

La reformulation est une technique fondamentale de la relation d'aide: elle sert à vérifier et à rectifier, au besoin, des perceptions adéquates ou inadéquates. Elle permet au formateur et à l'apprenant (à l'émetteur et au récepteur) de demeurer sur la même longueur d'onde et de pouvoir s'arrêter sur des points particuliers et de les discuter.

Utilisée efficacement, la reformulation permet au formateur d'effectuer quatre interventions importantes au cours d'une entrevue de suivi soit:

. de vérifier de façon continue s'il comprend bien les messages que lui communique l'apprenant au moment présent ou se référant à l'ensemble de l'entrevue en cours;

. de clarifier les ambiguïtés perçues et éliminer, au fur et à mesure, la confusion dans la communication;

. de relancer ou ranimer la communication, lorsqu'il sent que la discussion s'oriente vers un point mort;

. montrer à l'apprenant, en faisant constamment valider à ce dernier les perceptions que le formateur a à son égard, sa volonté de bien comprendre ses propos et de le reconnaître comme la personne la mieux placée pour parler de son vécu.

La reformulation est donc le moyen privilégié par lequel le formateur parviendra à manifester à l'égard de l'apprenant de la compréhension empathique, du respect et de l'authenticité. La reformulation réussie amène l'apprenant à constater que le formateur l'écoute et le comprend. Il réagit alors en se dévoilant davantage, enhardi par les clarifications obtenues.

Cette technique comporte cependant un risque: celui de mal interpréter ou de biaiser le message communiqué. Il faut donc veiller à ne pas utiliser des reformulations trop catégoriques et y aller plutôt avec des formules hypothétiques plus nuancées, et dans lesquelles il y a de la place pour la rectification.

D) Le reflet

- Définition:

Le reflet, c'est "l'image de soi" pour l'apprenant; elle est projetée par un miroir, le formateur, au moyen de courtes phrases faisant ressortir les éléments importants mais implicites (sur les plans des sentiments et des attitudes), qui se dégagent de la communication verbale ou non verbale. Le reflet consiste à essayer de saisir et de projeter les émotions qui se cachent derrière les mots et de lire entre les lignes. Pour réussir à utiliser adéquatement de cette technique, le formateur doit être capable de parvenir à se mettre dans la peau de l'apprenant afin de pouvoir décoder les réactions de ce dernier en partant de ses propres schèmes de référence.

- Exemples:

Le reflet simple peut prendre la forme suivante:

"Tu disais que les maths te (...)"
"Tu as l'air inquiète."
"Tu penses que si ça continue comme ça, tu vas (...)"
"Tu ressens de l'agressivité envers moi."
"Cette discipline te tombe sur les nerfs."

Le reflet-élucidation, qui va plus loin que le simple renvoi du sentiment immédiat communiqué par l'adulte, pourrait se verbaliser comme suit:

"Si je comprends bien, tu vis une situation pénible et tu éprouves de la difficulté à accepter l'idée de devoir demander de l'aide. Peut-être que si tu te décidais à m'en parler, à nous deux, nous aurions des chances d'y voir plus clair."

- Buts et effets de cette technique:

Le but du reflet est de renvoyer à l'apprenant des images de différentes facettes de lui-même, à la manière d'un miroir, afin de lui permettre de prendre conscience des situations confuses et des incohérences dans son fonctionnement qui l'empêchent d'exploiter son potentiel à sa pleine mesure.

Le reflet est une technique utilisée constamment dans un processus de relation d'aide, puisque la tâche d'un formateur consiste précisément à jouer ce rôle de miroir auprès de l'apprenant, afin de l'aider à se débarrasser d'attitudes qui paralysent son action. Le reflet fait voir les choses sous d'autres angles. Il réduit l'anxiété de l'apprenant et le motive à aller de l'avant en le libérant de ses boulets.

E) Le résumé

- Définition:

Le résumé consiste à refaire de façon succinte la chronologie des événements qui viennent de se passer. Le résumé met l'accent sur le déroulement des étapes plutôt qu'il ne cherche à dégager l'essentiel des propos échangés entre l'apprenant et le formateur.

- Exemples:

"Il y a 6 semaines, tu accusais un retard de huit semaines après un échec à un examen de mathématique."

"Nous avons procédé à l'analyse de ton dossier scolaire et nous croyons connaître les causes de ton rendement insuffisant."

"Il y a 2 semaines, tu as obtenu un rendez-vous avec le conseiller d'orientation, ce qui t'a permis d'évaluer le réalisme de ton projet de formation en techniques administratives au collégial."

"Nous avons ensuite planifié un programme de récupération en mathématique que tu sembles en voie de réaliser, comme prévu."

"Aujourd'hui, il semble que ton rendement en mathématique s'est grandement amélioré et que tu as repris 4 semaines dans ton calendrier des opérations."

- Buts et effets de cette technique:

Le résumé a pour but de redire d'une façon condensée tout ce qui a été dit et réalisé à un certain moment de la dernière entrevue ou à l'occasion d'entrevues précédentes.

Le résumé sert notamment à vérifier si l'apprenant à l'impression d'avoir été bien compris. Dans le cas où il semble que le sujet abordé est épuisé, cette technique de transition peut servir à relancer le débat sur un autre point à travailler. Il est également d'une grande utilité pour assurer, d'une entrevue à une autre, la continuité de la communication. Accompagné d'une synthèse des événements, il empêche l'apprenant de tourner en rond et lui permet de continuer là où il était rendu à l'entrevue précédente. Il permet en outre de faire le point à l'intérieur d'une même entrevue, ce qui facilite une prise de conscience et une meilleure intégration des apprentissages réalisés.

Le formateur peut faire lui-même le résumé tout comme il peut demander à l'apprenant de le faire. Ce dernier choix donne l'occasion à l'apprenant de s'exprimer tout en permettant au formateur de voir dans quelle mesure il se retient d'exprimer ce qu'il pense ou à quel point il comprend le travail accompli au cours de l'entrevue.

F) La synthèse

- Définition:

À la différence du résumé, qui est centré sur la description chronologique des événements, la synthèse est un exercice qui consiste à décoder l'essentiel du processus de relation d'aide entrepris en fonction des objectifs visés et des difficultés à résoudre.

- Exemples:

L'exercice de synthèse qui suit est effectué au terme d'une discussion d'une demi-heure. Le formateur en est à sa cinquième entrevue de suivi avec cet apprenant.

"À ce moment-ci, j'ai le goût de faire le point avant de continuer et de penser au plan d'action à préparer pour la prochaine rencontre, dans une semaine.

"Il m'apparaît que tu as accompli un bon bout de chemin depuis un mois. Ta motivation semble meilleure. Tes autres formateurs me disent que tu es présent dans la classe et qu'ils sont satisfaits de ton rendement. Quant à moi, je pense que tu as résolu une partie importante de tes difficultés en décidant de t'engager et d'assumer tes responsabilités d'apprenant. Tu reviens de loin. Tes faiblesses en orthographe ne se corrigeront pas du jour au lendemain, mais tu es sur la bonne voie pour t'en sortir. Tu as les aptitudes pour atteindre tes objectifs. La grande difficulté réside en ceci: ta motivation, ton engagement à long terme ..."

- Buts et effets de cette technique:

La synthèse est une technique employée couramment au cours d'une entrevue de suivi. Elle sert, entre autres, à faire le point au terme d'une période d'échange de vues ou de quelques rencontres dans le but de traiter le même sujet ou de terminer la discussion sur un sujet particulier.

La synthèse rassemble l'essentiel de la communication et le présente à l'apprenant d'une façon compréhensible et facilement accessible. Elle diffère du résumé de ce qu'elle ne vise pas à relater les étapes franchies, mais plutôt à faire ressortir les apprentissages effectués ou les progrès réalisés.

G) Le silence

- Définition:

Dans la vie de tous les jours, le silence pourrait se définir comme un moment d'interruption du bruit. Comme technique d'entrevue, le silence apparaît comme l'interruption volontaire du discours du formateur dans le but d'obtenir une réaction de la part de l'apprenant ou de stimuler le comportement de celui-ci.

- Buts et effets de cette technique:

Le silence peut viser plusieurs objectifs, tels que:

. permettre à l'apprenant de prendre un temps de réflexion pour assimiler ce qui vient d'être communiqué ou pour préparer sa répartie;

. faire pression sur l'apprenant pour lui signaler que l'on veut obtenir sa réponse;

. manifester à l'apprenant, au moment d'une discussion sur une situation pénible à revivre, qu'on comprend son désarroi, qu'on lit entre les lignes et qu'on veut lui éviter de poursuivre ce témoignage angoissant.

Le silence est donc une forme de communication et il appartient au formateur de tenter d'en comprendre le message et de manifester empathiquement à l'apprenant qu'il l'a saisi. Le formateur a la responsabilité de percevoir si l'apprenant reste silencieux par embarras ou s'il réfléchit. Chez la plupart des personnes qui participent à des échanges interpersonnels, le silence est quelque chose de difficilement tolérable et il leur tarde de le rompre. Par ailleurs, dans une entrevue d'aide, le

silence est souvent un moyen d'intervention bénéfique qui met de la pression sur l'apprenant et l'oblige à assumer pleinement ses émotions et ses problèmes. Le silence favorise un approfondissement des choses. Il importe toutefois que le formateur soit capable de reconnaître les situations où le silence devient un "embarras" et de le rompre pour éviter qu'il ne nuise à la communication.

Le formateur doit utiliser la question fermée en prenant soin de ne pas tomber dans le piège de l'investigation, attitude à éviter, car elle amène l'apprenant à percevoir son formateur comme un enquêteur, un être antipathique et irrespectueux de son rythme et de son vécu.

Par ailleurs, la question fermée doit être utilisée avec beaucoup de prudence en présence d'un adulte timide et renfermé qui éprouve de la difficulté à parler de ses expériences. Ce dernier aura en effet tendance à répondre par un oui ou par un non et le processus de communication sera difficile à enclencher.

Retenons que la question fermée facilite la collecte de renseignements mais qu'elle ne favorise pas la communication.

B) La question ouverte

- Définition:

Contrairement à la question fermée, la question ouverte est une technique qui ne permet pas à l'apprenant de pouvoir se défiler, en répondant, par exemple, seulement par un oui ou par un non. Elle l'incite à préciser d'une façon élaborée son point de vue sur la situation qu'il vit ou encore sur les émotions qu'il ressent.

- Exemples:

La question ouverte pourrait commencer par des expressions comme:

Quels sont les exercices que tu as faits la semaine dernière? ... au lieu de dire: "As-tu fait les exercices que je t'ai proposés la semaine dernière?"

"Selon toi, que faudrait-il faire pour améliorer ton rendement?" ... au lieu de dire: "Puis-je faire quelque chose?"

"Que penses-tu de la méthode d'enseignement utilisée au Centre?" ...au lieu de dire: "Aimes-tu la méthode (...)?"

- Buts et effets de cette technique:

La question ouverte incite l'apprenant à parler de lui. Ainsi, elle permet au formateur de mieux comprendre la situation de l'apprenant en la considérant sous le même angle que ce dernier.

Parce qu'il est consulté et qu'il est invité à exprimer sa perception des choses, l'apprenant sera enclin à réagir par la manifestation d'une plus grande ouverture et par une tendance à communiquer davantage. Il sentira qu'il est de la partie et qu'il a de l'importance pour le formateur puisque celui-ci l'écoute, s'intéresse à ce qu'il dit et cherche à le comprendre.

La question ouverte est une technique particulièrement importante dans l'entrevue de suivi où le but visé est de permettre à l'apprenant de faire des mises au point sur le déroulement de son stage de formation et de parler avec le formateur de ses apprentissages.

Tout au long des discussions amorcées au moyen de questions ouverte, le formateur écoute et veille, en utilisant d'autres techniques comme la reformulation et le reflet, à faire clarifier par l'apprenant les faits et les messages verbalisés qui paraissent confus. Ces clarifications auront pour effet de corriger sur le champ les malentendus ou les mauvaises perceptions, tout en renforçant chez l'apprenant le sentiment d'être réellement écouté et compris.

8. ACTIVITÉ D'INTÉGRATION

1. Répondez aux questions ci-dessous en vous référant, le cas échéant, au texte décrivant les techniques d'entrevue.

   a) Définissez le reflet:

   b) Quelle différence y a-t-il entre la synthèse et le résumé?

   c) Quelle différence y a-t-il entre la reformulation et la synthèse?

d) Donnez trois motifs justifiant l'utilisation du <u>silence</u> au cours d'une entrevue de suivi.

1. _____
_____

2. _____
_____

3. _____
_____

2. À l'aide d'un magnétophone, enregistrez sur bande sonore deux de vos entrevues de suivi. Procédez ensuite à l'écoute de ces entrevues, seul ou avec un collègue, en essayant de trouver les extraits de vos interventions verbales dans lesquels vous avez utilisé une technique d'entrevue. Écrivez dans l'espace prévu ci-cessous la formulation correspondant à la technique utilisée:

a) Une question ouverte: _____
_____
_____
_____
_____

b) Une question fermée: _____
_____
_____

c) Une reformulation: _____
_____
_____
_____
_____

d) Un reflet: _____

e) Un résumé: _____

f) Une synthèse: _____

g) 1. Un silence: Écrivez la phrase qui précède immédiatement le silence.

_____

2. Écrivez ensuite l'extrait de la communication qui suit immédiatement le silence. Ces propos peuvent être ceux de l'apprenant ou du formateur.

_____

_____

_____

3. Précisez l'effet obtenu.

_____

_____

_____

9. BIBLIOGRAPHIE

ARTAUD, Gérard. Se connaître soi-même: crise de l'identité de l'adulte, Montréal, Les Éditions de l'homme, 1978.

AUGER, Lucien. Communication et épanouissement personnel, Montréal, Les Éditions de l'homme, 1972.

BEAUDRY, M. et BOISVERT, J.M. S'affirmer et communiquer, Montréal, Les Éditions de l'homme, 1979, 328 p.

BENJAMIN, A. La pratique de la relation d'aide et de la communication. Paris, Les éditions ESF, 1969.

CARKHUFF, Robert R. L'art de résoudre un problème. Sainte-Foy (Québec), Les Éditions Saint-Yves Inc., 1978, 163 p.

EGAN, Gérard. Communication dans la relation d'aide. Montréal, Les Éditions HRW Ltée, 1987, 420 p.

EGAN, Gérard. Communication dans la relation d'aide. Cahier d'exercices. Montréal, Les Éditions HRW Ltée, 1987, 139 p.

FOURNIER F. et BLAIS, M. Styles et valeurs des jeunes. Montréal, Bureau de consultation jeunesse inc., 1984, 95 p.

GORDON, T. Enseignants efficaces. Montréal, Éditions du jour, 1979.

HETU, Jean-Luc. La relation d'aide. Ottawa, Les Éditions du Méridien, 1982, 147 p.

KLEINKE, Chris L. La première impression. Montréal, Les Éditions de l'homme, 1979, 173 p.

LECOMTE, C. et TREMBLAY, L. Entrevue d'évaluation en counseling d'emploi. Montréal, Institut de recherches psychologiques, 1987, 195 p.

MOYNE, Albert. Relation d'aide et tutorat. Paris, Éditions Fleurus, 1983, 219 p.

MUCCHIELLI, R. L'entretien de face à face dans la relation d'aide. Paris, Les éditions ESF, 9e édition, 1983.

ROGERS, C. Le développement de la personne. Paris, Dunod 1970, 236 p.

SAINT-ARNAUD, Yves. La personne humaine. Montréal, Les Éditions de l'homme, 1974, 200 p.

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Module 22

L'alphabétisation

Québec

F I N

Descripteur(s): *Passage au collégial *Rôle de l'enseignant *Aspiration de l'étudiant *Besoins de l'étudiant *Adaptation scolaire *Projet de recherche *Secondaire (Ordre d'enseignement) *Collégial (Ordre d'enseignement)

Présentation d'un projet de recherche visant à aider les professeurs à faciliter la transition des étudiants entre le milieu secondaire et le milieu collégial, sans avoir à instituer de nouveaux programmes et en considérant le problème au niveau institutionnel. Le projet comprend deux volets: l'approche du collège (celle de ce projet) et l'approche de l'école secondaire. Le collège poursuit une approche longitudinale. Les enseignants du niveau collégial étudieront les mécanismes du secondaire et les attentes et besoins d'un groupe déterminé d'étudiants de secondaire cinq jusqu'à la fin du premier semestre au collégial. En même temps, les enseignants du secondaire étudieront le mécanisme collégial et observeront deux étudiants-cibles durant leur première année au collège (premier et second semestres). La recherche veut trouver des solutions qui permettront d'éliminer les obstacles qui inhibent l'adaptation des étudiants au collégial. Le document donne d'abord des précisions sur l'identification du projet, son contexte et la définition du problème. Il soumet ensuite l'état de la question, les objectifs du projet, sa contribution au développement du réseau, sa méthodologie, sa programmation et le calendrier des activités de même que la diffusion prévue des résultats.

Disponibilité: 2 microfiches chez SDM

No de commande des microfiches: 9370481

24108

"L'Ecole de la réussite" / Luce Brossard... [et al.].

Vie pédagogique, ISSN 0707-2511 ; no 80, sept.-oct. 1992, p. 11-42.

Comprend des bibliogr.

Descripteur(s): *Rendement scolaire *Abandon scolaire *Dépistage *Prévention *Succès scolaire *Primaire (Ordre d'enseignement) *Secondaire (Ordre d'enseignement)

Dossier dans lequel on trouve une réflexion sur la réussite scolaire et le phénomène de l'abandon. Un premier article propose une réflexion sur le concept même de réussite. Le second fait le point sur la mesure de l'abandon scolaire. Le troisième et le quatrième contiennent des textes qui rapportent les résultats de la recherche sur l'abandon scolaire. Les quatre articles suivants soulèvent des questions auxquelles il faut réfléchir pour donner à tous les élèves les moyens de réussir: la différence dans la réussite des garçons et des filles au primaire; les liens entre le redoublement au primaire et l'abandon scolaire; l'accent sur les pratiques à succès dans les cheminements particuliers de formation; la suspension de l'élève, ce qui va à l'encontre de la réussite. Les cinq articles qui suivent rapportent des actions qui favorisent la réussite effectués dans le milieu scolaire: deux portent sur l'entraide, une traite d'organisation scolaire et de pédagogie adaptée, une autre propose une forme de collaboration entre l'école et la famille et une dernière décrit un nouveau service aux élèves: l'étude dirigée. Pour conclure, on fait un rappel de quelques éléments importants et on propose un élargissement de la perspective.

24109

Elaboration du projet de cadre physique et organisationnel d'un nouveau centre d'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans de la Commission scolaire La Vallière, Saint-Félicien / par Lucien Boivin. – [Saint-Félicien?] : L. Boivin, 1990.

xii, 147, [16] f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: f. xi-xii. "Rapport d'intervention présenté à l'E.N.A.P. en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique". Bibliogr.: f. 116.

(rel. à spirale)

Descripteur(s): *Abandon scolaire *Elaboration de projets *Ouverture d'écoles *Planification *Questionnaire *Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s): *Commission scolaire La Vallière *Saguenay-Lac-Saint-Jean *Centre d'insertion sociale et professionnelle

Ce projet présente un guide organisationnel de mise en place d'un centre d'insertion sociale et professionnelle pour les jeunes de 16 à 18 ans de la commission scolaire La Vallière dont le siège social se situe à Saint-Félicien. La première partie porte sur le décrochage scolaire puisque ce projet vise à le contrer. On y retrouve une revue de la documentation sur le sujet. Le cadre conceptuel qui suit réfère à une proposition de structure organisationnelle basée sur une démarche de type "gestion de projet" dans toutes ses composantes habituelles. La seconde partie constitue le guide de référence pour la mise en opération du projet, incluant toutes les étapes importantes d'une planification et les grands paramètres à considérer afin d'en assurer la bonne marche. L'étude de faisabilité, le cadre organisationnel et les étapes de développement deviennent les principales pistes retenues pour assurer le succès d'un tel projet. Des recommandations sont formulées afin d'assurer le développement harmonieux de ce projet de mise sur pied d'une école adaptée à la réalité des jeunes en difficulté. Elles s'appuient sur différentes recherches et expérimentations concrètes réalisées par des centres et écoles, tant au niveau régional que provincial, qui ont exploré de nouvelles avenues adaptées à ce genre d'élèves. Les questionnaires qui ont servi à l'étude figurent dans les annexes.

Disponibilité: 4 microfiches chez SDM

No de commande des microfiches: 9370368

24110

Evolution des inscriptions à l'enseignement ordinaire et à temps complet, dans les programmes d'études menant à un DEC, de 1985 à 1990 : présentation par programme : outil d'évaluation et de planification : document I0.3 . – [Québec] : Direction générale de l'enseignement collégial, Service de la planification des programmes, 1991.

vi, 306 p. ; 28 cm.

Code: 1514-0132; 91-2150.

(rel. à spirale)

Descripteur(s): *Inscription *Programme d'études *Taux de passage *Statistiques *Collégial (Ordre d'enseignement)

Présentation par programme menant à un DEC de l'évolution des inscriptions, à l'enseignement collégial ordinaire et à temps complet, pour chaque collège ou école le dispensant. Les inscriptions à chaque niveau d'études pour chaque collège ou école dispensant le programme sont présentées et on donne, au total, leurs taux annuels de croissance et les taux de passage pour chaque période pertinente à ce calcul. La dernière série de données de chaque portrait concerne le total réseau (public, privé subventionné ou écoles gouvernementales) pour le programme. La période d'observation débute à l'automne 1985 et se termine à l'automne 1990. Le document est composé de trois sections: la première concerne les collèges publics, la seconde, les collèges privés subventionnés et la dernière, les écoles gouvernementales. A l'intérieur de chaque section, il y a d'abord le portrait du réseau d'appartenance des collèges ou écoles de cette section suivi des portraits individuels présentés par ordre numérique de programme. En annexe, on retrouve la table des noms et numéros de programmes menant à un DEC.

Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9370687
Centre d'intérêt: 320

Dumas, André.

S'entraîner à former des adultes : connaissance du milieu et des pratiques dans les commissions scolaires : modules d'autoformation / [rédacteurs, André Dumas, Serge Vallières]. -- [Québec : Direction générale de l'éducation des adultes, 1986-1990].
2 v. (724 p. en pag. multiple) : ill. ; 28 cm + annexes (168 p. en pag. multiple) + 2 vidéocassettes (33 min 5 s et 52 min : son., coul.).

Titre des vidéocassettes: Pour les adultes, c'est pas toujours pareil. Vidéocassettes produites en collaboration avec le Centre d'animation et de productions audio-visuelles de la Commission scolaire des Laurentides. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Vallières, Serge * Québec (Province). Direction générale de l'éducation des adultes * Commission scolaire des Laurentides. Centre d'animation et de productions audio-visuelles

Descripteur(s): Formation des formateurs * Autoformation * Perfectionnement des enseignants * Rôle du formateur * Besoins de formation * Andragogie * Caractéristiques de l'adulte * Profil de formation * Méthode d'apprentissage * Méthode d'enseignement * Evaluation de l'apprentissage * Commission scolaire * Guide * Questionnaire * Education des adultes

Modules d'apprentissage consacrés à la formation des formateurs d'adultes. Privilégiant la prise en charge par l'adulte lui-même, cette formation met l'accent sur l'acquisition de compétences andragogiques d'aide et de soutien à l'apprentissage et au développement intégral de la personne. Les outils d'apprentissage proposés comprennent 2 vidéos, 22 modules et 16 annexes. On y trouve de la documentation sur les caractéristiques des adultes, les formats d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages et les rôles des formateurs. On y trouve aussi du matériel susceptible d'aider les formateurs à préparer leurs leçons, à les évaluer et à opérer un suivi dans la formation.

Type de document:

G349

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

9370687-C

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe A

Guide de préparation
de mes premières leçons

Québec

ANNEXE A

GUIDE DE PRÉPARATION DE MES PREMIÈRES LEÇONS

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

NOTE DES RÉDACTEURS

Quand doit-on dire cours et quand doit-on dire leçon?

Il existe, à propos de ces deux termes, beaucoup de confusion. L'usage courant leur prête le même sens et les utilise indifféremment l'un pour l'autre. Nous avons tenté, dans les présents modules, de dissiper cette confusion en respectant le sens premier de ces deux termes. Aussi, nous conformons-nous au sens que le Petit Robert donne au mot cours : "Enseignement suivi sur une matière déterminée".

Ce n'est que par extension du sens premier de ce terme qu'on en est venu à donner à l'une des leçons qui composent un cours, le nom de cours. Également au sens figuré, le mot leçon signifie réprimande et que nous pourrions probablement trouver là une des raisons qui expliquent le glissement de sens du terme cours et l'abandon du mot leçon pour désigner les parties d'un cours.

Aussi, utilisons-nous, dans les présents modules, le terme cours pour désigner l'ensemble des leçons qui forment un tout (ou cours) sur un sujet déterminé (par exemple: 15, 30, 45 heures de formation sur un sujet donné constituent un cours) et le terme leçon pour désigner chacune des unités constituant un cours (par exemple: chaque unité de formation de 1, 2 ou 3 heures est une leçon).

Nous vous proposons ici une méthode rapide pour recueillir l'information essentielle dont vous aurez besoin pour préparer vos premières leçons. Le présent instrument est rédigé sous la forme d'un questionnaire permettant de vérifier si tous les gestes essentiels à poser avant une première leçon l'ont été.

1. a) Vous a-t-on assigné une personne-ressource dans le centre de formation où vous enseignerez? (Conseiller pédagogique, directeur, formateur, etc.)

OUI ○ NON ○

Sinon, vous devez vous trouver une personne-ressource.

b) Identifiez cette personne-ressource.

. Nom _____

. Nom du centre de formation _____

_____

. Numéro du local _____

. Numéro de téléphone _____

. Horaire de rencontre possible _____

_____

2. a) Avez-vous dressé la liste du matériel dont vous aurez besoin?

. programme ou plan de cours
. documentation (manuels, photocopies, etc.)
. matériel audiovisuel
. équipements spéciaux
. liste des inscriptions
. formulaires administratifs, etc.

b) Faites l'inventaire du matériel dont vous aurez besoin avec l'aide de la personne-ressource qui vous a été assignée. Prévoyez suffisamment de matériel pour le nombre de personnes inscrites au cours.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Quel type de format d'apprentissage utilisez-vous?

apprentissage individualisé ○
enseignement collectif ○
animation de groupe ○

4. a) Connaissez-vous les exigences propres au format d'apprentissage que vous utiliserez?

OUI ○ NON ○

b) Sinon, consultez le module 4.

c) Demandez, au besoin, des précisions à la personne-ressource qui vous a été assignée.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

d) Familiarisez-vous avec les modes d'intervention du formateur en relisant les modules 5 et 6.

5. Savez-vous où vous enseignerez?

Nom du lieu _____
Numéro du local _____

6. a) Connaissez-vous les procédures d'accueil des adultes du centre de formation où vous enseignez?

OUI ○ NON ○

b) Sinon, informez-vous auprès de la personne-ressource qui vous a été assignée des procédures à suivre et du matériel requis pour accueillir les adultes. Si aucune procédure d'accueil n'est prévue, utilisez celle proposée dans le module 12 et adaptez-la à vos besoins.

_____

_____

_____

_____

_____

7. L'apprentissage individualisé requiert une initiation à l'utilisation du matériel didactique et aux modes d'intervention du formateur. Ce type d'activité s'appelle rodage. Si vous devez utiliser ce type de format d'apprentissage, répondez aux questions suivantes:

a) Connaissez-vous les procédures de rodage du centre de formation où vous enseignerez?

OUI ○ NON ○

b) Sinon, informez-vous auprès de la personne-ressource qui vous a été assignée des procédures à suivre et du matériel nécessaire pour effectuer cette activité. Si aucune procédure de rodage n'est prévue, utilisez celle proposée dans le module 13 et adaptez-la à vos besoins.

NOTA:	**Dans certains centres de formation, l'activité de rodage est intégrée à l'activité d'accueil.**

8. Diagnostiquez l'état des connaissances jugées préalables au cours que vous enseignerez soit en utilisant un examen déjà rédigé à cet effet, soit en rédigeant vous-mêmes un examen. Lors de votre premier cours, expliquez les buts de l'examen aux adultes.

a) S'il n'existe aucun examen diagnostique, dressez ci-dessous la liste des notions que vous jugez préalables au cours. Au besoin, faites-vous aider par la personne-ressource qui vous a été assignée. Rédigez ensuite votre examen.

b) Corrigez l'examen et posez un diagnostic pour chaque adulte. Proposez ensuite des correctifs en donnant, par exemple, une série de courtes leçons entrecoupées d'exercices simples afin de permettre des succès immédiats. Vous pouvez aussi prescrire des activités spécifiques à chaque apprenant. Dans ce cas, il vous faudra constituer une "banque" d'exercices, de questions, d'activités, etc. afin de pouvoir offrir à chaque adulte une intervention pédagogique sur mesure.

Cette activité nous apparaît fondamentale puisqu'elle vise à atténuer, sinon à faire disparaître, l'état d'anxiété associé au retour aux études ainsi que la crainte de l'échec. À ce propos, relisez dans le module 2 le texte relatif aux caractéristiques de l'adulte en situation d'apprentissage intitulé Émotions, stress et anxiété.

Si, à l'occasion de la première leçon, vous utilisez des examens déjà rédigés, posez un diagnostic éclairé, car il se peut que, par nervosité ou par anxiété, l'adulte ne réponde pas correctement à certaines questions. Il se pourrait également que l'examen ne soit pas valide, ce qui occasionne une mauvaise performance de l'adulte. Si des cas vous paraissent douteux, rencontrez ces adultes pour mieux évaluer leurs acquis expérientiels. Tenez compte des faits avant de poser un diagnostic qui aurait pour effet d'allonger inutilement la durée de la formation, surtout dans un cadre d'apprentissage individualisé. À cet égard, relisez, dans le module 2, le texte relatif aux caractéristiques de l'adulte en situation d'apprentissage intitulé Le facteur temps.

Il nous apparaît également important de souligner que le formateur doit constamment se soucier du fait que ses élèves possèdent les connaissances jugées préalables à l'apprentissage d'une matière. Ce souci constant constitue une forme d'assurance contre les abandons prématurés ainsi qu'une façon de s'assurer de la qualité des apprentissages.

9. À l'occasion d'une première leçon, certaines attitudes ressortiront de façon plus marquée que d'autres. C'est le cas notamment de:

   - l'anxiété et du contrôle des émotions;
   - l'image et de l'estime de soi;
   - la motivation;
   - la façon de gérer le temps.

   Faire la liste de certains gestes ou attitudes à privilégier à l'occasion de la première leçon en rapport avec ces attitudes. Référez-vous aux recommandations relatives à ces dernières. (Voir module 2).

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe B

Évaluation
de mes premières leçons
et élaboration de mon projet
de perfectionnement

Québec

ANNEXE B

ÉVALUATION DE MES PREMIÈRES LEÇONS ET ÉLABORATION DE MON PROJET DE PERFECTIONNEMENT

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

OBJECTIFS B.3

1. ÉVALUATION DE MES PREMIÈRES LEÇONS B.5

2. ÉLABORATION DE MON PROJET DE PERFECTIONNEMENT B.13

OBJECTIFS

- *évaluer votre degré de satisfaction par rapport aux divers rôles que vous avez à jouer en tant que formateur.*

- *dresser la liste de vos besoins de perfectionnement au regard de vos rôles de spécialiste, d'évaluateur, de guide et d'animateur.*

- *énoncer les objectifs de formation de votre projet de perfectionnement tout en précisant le mode d'évaluation.*

- *dresser la liste des activités d'apprentissage et des moyens à utiliser pour atteindre chacun de vos objectifs de formation.*

- *évaluer le degré de réussite pour chacun de vos objectifs de formation.*

NOTE DES RÉDACTEURS

Quand doit-on dire cours et quand doit-on dire leçon?

Il existe, à propos de ces deux termes, beaucoup de confusion. L'usage courant leur prête le même sens et les utilise indifféremment l'un pour l'autre. Nous avons tenté, dans les présents modules, de dissiper cette confusion en respectant le sens premier de ces deux termes. Aussi, nous conformons-nous au sens que le Petit Robert donne au mot cours : "Enseignement suivi sur une matière déterminée".

Ce n'est que par extension du sens premier de ce terme qu'on en est venu à donner à l'une des leçons qui composent un cours, le nom de cours. Également au sens figuré, le mot leçon signifie réprimande et que nous pourrions probablement trouver là une des raisons qui expliquent le glissement de sens du terme cours et l'abandon du mot leçon pour désigner les parties d'un cours.

Aussi, utilisons-nous, dans les présents modules, le terme cours pour désigner l'ensemble des leçons qui forment un tout (ou cours) sur un sujet déterminé (par exemple: 15, 30, 45 heures de formation sur un sujet donné constituent un cours) et le terme leçon pour désigner chacune des unités constituant un cours (par exemple: chaque unité de formation de 1, 2 ou 3 heures est une leçon).

1. ÉVALUATION DE MES PREMIÈRES LEÇONS

Consignes

- Répondez à la question 1 immédiatement après votre première leçon.
- Répondez aux questions 2 à 14 après votre 2e ou 3e leçon.
- Prenez rendez-vous avec la personne-ressource qui vous a été assignée avant d'élaborer votre projet de perfectionnement.
- Consultez, au besoin, le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENSES DU FORMATEUR (Annexe C) pour mieux préciser vos besoins de perfectionnement. Consultez également l'annexe D.
- Pour répondre aux questions 1 à 14, choisissez, dans la colonne de droite, le chiffre correspondant à votre degré de satisfaction.

1. Je suis satisfait des gestes que j'ai posés et des attitudes que j'ai manifestées lors de ma première leçon, en fonction des attitudes énumérées à la question 9 du GUIDE DE PRÉPARATION DE MES PREMIÈRES LEÇONS (Annexe A).

   Énumérez ces gestes et ces attitudes et notez votre degré de satisfaction à l'égard de chacun d'eux.

   _____ 1 2 3 4 5
   _____ 1 2 3 4 5
   _____ 1 2 3 4 5
   _____ 1 2 3 4 5
   _____ 1 2 3 4 5

PAR RAPPORT À MON RÔLE DE SPÉCIALISTE

2. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle de spécialiste au regard de la matière à enseigner." Notez votre degré de satisfaction. 1 2 3 4 5

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

PAR RAPPORT À MON RÔLE DE GUIDE DE L'APPRENTISSAGE

3. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle de guide de l'apprentissage". Notez votre degré de satisfaction. 1 2 3 4 5

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

4. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle de guide à l'égard de chaque adulte." Notez votre degré de satisfaction. 1 2 3 4 5

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

5. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle de guide à l'égard du groupe." Notez votre degré de satisfaction. 1 2 3 4 5

NOTA:	En apprentissage individualisé, cette question ne s'appliquera pas nécessairement à toutes les leçons, mais sera particulièrement pertinente à l'étape de l'accueil et du rodage; elle prendra une importance particulière lors de la résolution de problèmes ou de conflits qui pourraient perturber l'harmonie à l'intérieur du groupe.

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

PAR RAPPORT À MON RÔLE D'ANIMATEUR

6. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle d'animateur relativement à l'apprentissage." Notez votre degré de satisfaction. 1 2 3 4 5

NOTA:	Cet énoncé s'adresse plutôt au formateur travaillant dans un format d'enseignement collectif.

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

7. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle d'animateur à l'égard de chaque adulte." Notez votre degré de satisfaction. 1 2 3 4 5

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

8. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle d'animateur à l'égard du groupe." Notez votre degré de satisfaction. 1 2 3 4 5

NOTA:	Cet énoncé s'adresse plutôt au formateur travaillant dans un format d'enseignement collectif et celui faisant principalement de l'animation de groupe.

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

PAR RAPPORT À MON RÔLE D'ÉVALUATEUR

9. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle d'évaluateur au regard de la matière." Notez votre degré de satisfaction. 1 2 3 4 5

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

10. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle d'évaluateur au regard de la démarche d'apprentissage." Notez votre degré de satisfaction. 1 2 3 4 5

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

11. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle d'évaluateur à l'égard de chaque élève." Notez votre degré de satisfaction. 1 2 3 4 5

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

12. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle d'évaluateur." Notez votre degré de satisfaction.

1 2 3 4 5

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

13. a) "Je suis satisfait de la façon dont j'ai rempli mon rôle d'évaluateur au regard de ma façon de travailler en équipe et de mon comportement à l'égard à mes collègues de travail." Notez votre degré de satisfaction.

1 2 3 4 5

b) Par rapport à ce rôle, énumérez d'après le RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR divers gestes ou attitudes que vous devriez modifier pour mieux maîtriser ce rôle.

_____

_____

_____

_____

_____

14. En vous basant sur les éléments de perfectionnement contenus dans les questions 2 à 13, classez ceux-ci par ordre de priorité au regard de chaque rôle.

Rôle de spécialiste:

Rôle de guide:

Rôle d'animateur:

Rôle d'évaluateur:

2. ÉLABORATION DE MON PROJET DE PERFECTIONNEMENT.

Présentez votre évaluation à la personne-ressource qui vous a été assignée et concevez ensemble un projet de perfectionnement personnalisé. Ce projet devra viser à combler, dans les plus courts délais possible, les lacunes les plus évidentes. Ne concevez que de petits projets de perfectionnement réalisables en quelques semaines. Par exemple, lectures sur un sujet précis, entrevue avec un formateur ou quelqu'un qui maîtrise bien le sujet en question, assistance à un cours dispensé par un collègue pour observer sa façon de faire, enregistrement sur magnétoscope de ses interventions auprès d'apprenants et analyse de son comportement, etc. Étant donné le contexte dans lequel vous évoluez, il est fortement recommandé d'utiliser une méthode d'autoperfectionnement progressif. Plusieurs petits gestes mèneront plus sûrement au niveau de maîtrise souhaitable que des projets trop élaborés qui risquent de vous essouffler.

a) Formulez les objectifs d'apprentissage de votre premier projet de perfectionnement; formulez-les en prévision d'une éventuelle évaluation. En d'autres mots, mettez par écrit ce que vous serez capable de faire à la fin de vos apprentissages. Voici quelques exemples d'énoncés d'objectifs d'apprentissage: "À la fin de mes apprentissages, je serai capable:

- d'utiliser efficacement la technique de reformulation dans un échange verbal;
- de distinguer les caractéristiques et les buts de chacun des modes d'évaluation suivants: évaluation sommative à caractère normatif, évaluation sommative à caractère critérié, évaluation diagnostique et évaluation formative;
- d'utiliser efficacement la technique d'intervention en relation d'aide centrée sur le contenu de la matière;
- d'énumérer les buts de l'évaluation formative;
- de rédiger un examen d'évaluation formative en respectant des consignes données;
- etc."

Utilisez des verbes d'actions; évitez les verbes tels que comprendre, connaître, savoir, apprendre, etc. qui sont imprécis.

Une fois que vous aurez dressé la liste de vos objectifs de perfectionnement, précisez les conditions dans lesquelles vous devrez utiliser les habiletés acquises. Référez-vous aux exemples donnés dans le tableau ci-après et faites-vous aider, s'il y a lieu, par la personne-ressource qui vous a été assignée.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE (SITUATION D'ÉVALUATION)	CONDITIONS D'ÉVALUATION
Je serai capable d': - utiliser efficacement la technique de reformulation dans un échange verbal.	- J'utilise la technique de reformulation auprès de trois adultes à des moments différents. Une personne-ressource m'observe et prend des notes sur la qualité de mes reformulations. Elle devra par la suite m'indiquer mes points forts et mes points faibles.
Je serai capable d': - utiliser la technique d'intervention en relation d'aide centrée sur le contenu de la matière.	- J'utilise la technique d'intervention dans trois situations différentes. Une personsonne-ressource m'observe et prend des notes sur la qualité de mes interventions. Elle devra par la suite m'indiquer mes points forts et mes points faibles.
Je serai capable de: - distinguer les caractéristiques et les buts de chacun des modes d'évaluation suivants: évaluation sommative à caractère normatif, évaluation sommative à caractère critérié, évaluation diagnostique et évaluation formative.	- J'énumérerai à une personne-ressource les points distinguant les divers modes d'évaluation entre eux en donnant le(s) but(s) et en décrivant les caractéristiques de chacun d'eux.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE (SITUATION D'ÉVALUATION)	CONDITIONS D'ÉVALUATION

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE (SITUATION D'ÉVALUATION)	CONDITIONS D'ÉVALUATION

b) Énumérez les activités d'apprentissage que vous aurez à réaliser pour atteindre ces objectifs. Utilisez les moyens qui vous conviennent le mieux.

OBJECTIFS	ACTIVITÉS
Exemple: - Utiliser efficacement la technique de reformulation dans un échange verbal.	Exemples: - Lire un texte sur la technique de reformulation dans: Mucchielli R., L'entretien de face à face dans la relation d'aide, ESF, Paris, 1983. - Faire des exercices de reformulation avec un collègue.

OBJECTIFS	ACTIVITÉS

OBJECTIFS	ACTIVITÉS

c) Indiquez la date à laquelle ce projet devra être terminé:
Projet 1. Date: _____

d) Prévoyez du temps pour évaluer le degré de réussite de votre projet afin d'identifier les points forts et faibles. A cet effet, utilisez la personne-ressource qui vous est assignée.

e) De nouvelles situations problématiques ne manqueront sûrement pas de se produire au cours d'une session. Dans un tel cas, "pas de panique", il s'agit de refaire le processus de résolution de problème proposé dans la grille d'auto-évaluation. Pour assurer un autoperfectionnement continu, il faut refaire cette opération au moins trois fois durant une session.

Prévoyez trois dates de rencontre avec la personne-ressource pour élaborer vos projets de perfectionnement.

Projet 2. Date: _____
Projet 3. Date: _____
Projet 4. Date: _____

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe C

Répertoire des
rôles et des compétences
du formateur

Québec

ANNEXE C

RÉPERTOIRE DES RÔLES ET DES COMPÉTENCES DU FORMATEUR

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

INTRODUCTION

Être formateur est une tâche complexe qui exige la maîtrise de plusieurs compétences liées à autant de savoirs, savoir-faire ou savoir-être.

Certaines recherches en éducation mettent en lumière le fait que toute situation éducative comprend quatre pôles:

- le contenu ou champ d'études;
- la démarche faisant appel aux capacités de gestion de l'apprentissage (planification, organisation, évaluation;
- les outils ou ce qui sert à l'apprentissage;
- le climat dans lequel se déroule l'apprentissage.

À chacun de ces pôles il est possible de rattacher des rôles assez bien circonscrits qui exigent chacun la maîtrise d'un certain nombre de compétences.

Pour les fins de la présente étude et en accord avec des recherches effectuées jusqu'à aujourd'hui sur ce sujet, nous avons retenu quatre grands rôles que tout formateur semble être appelé à jouer à un moment ou l'autre de sa pratique:

- rôle de spécialiste: dans un champ d'études ou de matière donnée;
- rôle de soutien et de guide de l'apprentissage d'un groupe et de chacune des personnes qui le composent;
- rôle d'animateur, au sens d'une personne ayant l'expérience des phénomènes qui se produisent à l'intérieur d'un groupe d'adultes et qui peut y appliquer diverses techniques d'animation;
- rôle d'évaluateur des apprentissages.

Le présent document vous sera utile lorsque vous ferez l'évaluation de vos premiers cours et lorsque vous évaluerez votre projet de perfectionnement.

RÔLE DE SPÉCIALISTE

COMPÉTENCES

A) RÔLE DE SPÉCIALISTE: en tant que spécialiste dans un champ d'études ou une matière donnée, je dois:

1. Connaître ma matière.
2. Me garder au fait des derniers développements dans ma discipline.
3. Choisir des méthodes et des moyens d'enseignement appropriés à ma matière.
4. Établir les préalables à un cours donné.
5. Fixer des objectifs d'apprentissage mesurables.
6. Rédiger des objectifs d'apprentissage mesurables.
7. Concevoir et rédiger du matériel d'appoint pour mon cours tel que: exercices, examens, etc.
8. Morceler les apprentissages en courtes unités.
9. Concevoir et rédiger le programme d'un cours donné en tenant compte des besoins des adultes.
10. Concevoir et rédiger du matériel d'apprentissage adapté à des adultes.
11. Évaluer la valeur d'un programme destiné à des adultes.
12. Évaluer la qualité et la pertinence du matériel didactique utilisé dans un cours destiné à des adults.

Droits de reproduction limités:

Tout en conservant entièrement les droits de reproduction entière ou partielle, les auteurs, Fernand Serre, Serge Vallières et André Dumas de Sherbrooke, accordent le droit de reproduction à la DÉA du ministère de l'Éducation du Québec.

Dépôt légal, 4e trimestre 1986. Bibliothèque nationale du Québec.

RÔLE DE GUIDE

COMPÉTENCES

B) **RÔLE DE GUIDE:** en tant que personne devant soutenir ou guider les apprentissages d'un groupe d'adultes et de chacune des personnes qui composent ce groupe, je dois:

13. Communiquer efficacement avec ces adultes.

14. Connaître les obstacles à une communication efficace avec des adultes.

15. Connaître les diverses théories sur le processus d'apprentissage.

16. Analyser mon enseignement au regard de théories sur le processus d'apprentissage.

17. Utiliser efficacement les moyens audio-visuels (y compris l'ordinateur) et les écrits appropriés à un enseignement adapté aux adultes.

18. Utiliser, au cours de la formation, une variété de méthodes, techniques et approches éducatives.

19. Établir des liens entre l'apprentissage et l'expérience des apprenants adultes.

20. Aider l'adulte à établir des transferts entre l'apprentissage en cours et ses applications pratiques.

21. S'assurer que les adultes comprennent bien les objectifs de la formation qu'ils suivent et en saisissent toute l'importance.

22. Créer un climat propice à l'apprentissage pour les adultes.

23. Donner la possibilité à l'adulte de se prononcer sur le fonctionnement du cours.

24. Connaître les effets des diverses caractéristiques des adultes susceptibles d'influencer leur apprentissage: expérience, stades de développement, motivation, perception du temps, image de soi, etc.

25. Aider l'adulte à maîtriser la méthodologie du travail intellectuel.

26. Aider l'adulte à développer des habiletés qui facilitent l'apprentissage.

COMPÉTENCES

B) RÔLE DE GUIDE (SUITE)

27. Aider l'adulte à connaître et à résoudre ses difficultés d'apprentissage.

28. Reconnaître les symptômes qui nuisent à l'apprentissage chez l'adulte.

29. Aider les adultes à maîtriser des techniques de résolution de problèmes.

30. Aider les adultes à se fixer eux-mêmes des objectifs de formation.

31. Connaître les ressources communautaires capables de répondre à certains besoins des adultes, par exemple, les CLSC, centres de main-d'oeuvre, etc.

32. Tenir compte des différences culturelles et individuelles susceptibles d'influencer l'apprentissage de l'adulte.

33. Connaître les motivations des adultes à retourner aux études.

34. Connaître les obstacles qui empêchent des adultes de retourner aux études.

35. Adapter l'enseignement au rythme d'apprentissage individuel de l'adulte.

36. Aider l'adulte à dominer sa peur de l'échec.

37. Fournir un "feedback" positif et correctif sur les apprentissages de l'adulte.

38. Connaître les différents aspects d'une relation d'aide auprès des adultes.

39. Connaître les attitudes de base à respecter dans une relation d'aide avec des adultes.

40. Utiliser les techniques appropriées dans une relation d'aide avec des adultes.

41. Connaître ses propres limites par rapport à la relation d'aide individuelle.

42. Encourager et soutenir l'auto-apprentissage chez l'adulte.

43. Stimuler la créativité des adultes.

COMPÉTENCES

B) RÔLE DE GUIDE (SUITE)

44. Favoriser, chez l'adulte, l'expression de ses idées personnelles.

45. Connaître les différents styles d'apprentissage.

RÔLE D'ANIMATEUR

COMPÉTENCES

C) **RÔLE D'ANIMATEUR:** en tant qu'animateur d'un groupe d'adultes, je dois:

46. Connaître les principes de base du travail en sous-groupes chez les adultes.

47. Connaître les principes de base de la dynamique des groupes.

48. Connaître des stratégies d'animation tenant compte de la résistance au changement.

49. Connaître les éléments fondamentaux qui déterminent la croissance et le développement des groupes restreints (moins de 12 personnes).

50. Utiliser diverses techniques d'animation de grands et de petits groupes.

51. Identifier les personnes ayant des aptitudes naturelles pour diriger les autres et les aider à développer leur potentiel.

52. Établir des relations interpersonnelles dans un groupe d'adultes.

RÔLE D'ÉVALUATEUR

COMPÉTENCES

D) **RÔLE D'ÉVALUATEUR:** en tant que personne responsable de l'évaluation des apprentissages, je dois:

53. Être en mesure d'utiliser divers outils d'évaluation.

54. Déterminer les préalables à la réussite d'un cours destiné à des adultes.

55. Concevoir des outils d'évaluation disgnostique pour des adultes.

56. Concevoir des outils d'évaluation formative pour des adultes.

57. Concevoir des outils d'évaluation sommative pour des adultes.

58. À la suite de l'évaluation, déterminer les difficultés d'apprentissage de l'adulte et proposer des correctifs appropriés.

59. Après avoir déterminé les difficultés d'apprentissage de l'adulte, proposer un apprentissage complémentaire.

60. Consigner dans un dossier les progrès des adultes.

61. Favoriser l'auto-évaluation chez les adultes.

62. M'évaluer moi-même comme éducateur d'adultes.

63. Évaluer mon comportement à l'égard de mes collègues.

64. Évaluer mon travail en équipe.

65. Déterminer moi-même mes besoins de perfectionnement.

66. Me perfectionner moi-même.

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe D

Répertoire de sigles

Québec

ANNEXE D

RÉPERTOIRE DE SIGLES

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

A.C./S.A.C.:
Animation communautaire et soutien aux actions communautaires dans les commissions scolaires

A.E.C.:
Attestation d'études collégiales

ALPHA:
Alphabétisation

C.E.C.:
Centre d'emploi du Canada
Certificat d'études collégiales

C.E.I.C.:
Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada

C.F.P.:
Commission de formation professionnelle
Centre de formation professionnelle

C.S.E.:
Conseil supérieur de l'éducation

D.C.C.:
Direction des cours par correspondance

D.E.C.:
Diplôme d'études collégiales

D.E.P.:
Diplôme d'études professionnelles

D.G.E.A.:
Direction générale de l'éducation des adultes

D.G.E.C.:
Direction générale de l'enseignement collégial

D.P.F.:
Direction des programmes de formation

F.C.S.C.Q.:
Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec

F.P.E.:
Formation préparatoire à l'emploi

G.I.P.E.X.:
Groupe interministériel des programmes et examens

I.C.E.A.:
Institut canadien d'éducation des adultes

M.A.P.A.Q.:
Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec

M.E.Q.:
Ministère de l'Éducation du Québec

M.I.M.C.:
Ministère de l'Immigration et de la Main-d'oeuvre du Canada

M.L.C.P.:
Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche

M.M.S.R.:
Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (ancien M.T.M.Q. et ancien M.T.Q.)

O.V.E.P.:
Organismes volontaires d'éducation populaire

P.F.I.M.C.:
Programme de formation en industrie de la main-d'oeuvre du Canada

P.F.M.C.:
Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada

P.F.M.Q.:
Programme de formation de la main-d'oeuvre du Québec

P.N.F.E.:
Plan national de formation en établissement

R.R.M.E.Q.:
Répondant régional du ministère de l'Éducation du Québec

S.A.R.:
Service d'accueil et référence

S.E.A.:
Service de l'éducation des adultes

U.P.A.:
Union des producteurs agricoles

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe E

Un projet d'éducation permanente — Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes

Québec

ANNEXE E

UN PROJET D'ÉDUCATION PERMANENTE

Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes
Gouvernement du Québec, 1984

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

PRÉSENTATION

En janvier 1980, le gouvernement du Québec créait une Commission d'étude sur la formation des adultes et lui donnait le mandat d'élaborer et de proposer un projet de politique en cette matière.

Ayant amorcé ses travaux au moment où la croissance économique, quoique au ralenti, n'avait pas encore arrêté tout à fait son élan, la Commission d'étude remit son rapport en février 1982 [1], soit au plus lus creux de la crise. Si ce changement profond de situation n'allait pas ou ne devait pas modifier fondamentalement les orientations du projet de politique proposé, il allait, cependant, obliger à réévaluer les priorités avancées en matière de populations-cibles et de types de formation à privilégier, de même que les modes d'organisation et de fonctionnement à mettre en place pour atteindre, au moindre coût, les objectifs de développement qui touchent aussi bien les personnes que la collectivité québécoise dans son ensemble.

Par l'entremise de membres du Comité ministériel spécialement mandaté à cette fin, le gouvernement a déjà fait connaître son plein accord avec les principales orientations du Rapport prônant un accès plus large et plus facile aux ressources éducatives existantes, la reconnaissance de la multiplicité des lieux de formation et, enfin, un partage clair des responsabilités entre les ministères pour éliminer, autant que possible, le fouillis administratif dénoncé au cours de tous les colloques régionaux tenus par la Commission d'étude. Sans adopter intégralement l'approche philosophique et la démarche organisationnelle proposées par le Rapport, le présent énoncé de politique répond à l'essentiel des attentes qui y sont exprimées et qui rejoignent celles des populations qui ont été consultées.

---

1. Apprendre: une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Montréal, 1982, 872 p.

Afin de lever toute ambiguïté, il est important d'indiquer que l'objet de cette politique de l'éducation des adultes n'est pas d'imposer ou même de proposer des orientations à tous les organismes qui oeuvrent en ce domaine au Québec, encore moins, de s'approprier la gestion de la totalité des activités qui s'y déroulent. L'objet de cette politique, c'est, plus humblement, de définir les visées et les moyens de l'action gouvernementale en matière d'éducation des adultes et de s'assurer que l'ensemble des ministères qui participeront à sa mise en oeuvre se donneront des objectifs et des priorités accordés aux grandes missions économiques, sociales ou culturelles qu'ils poursuivent. C'est aussi de s'assurer que les crédits que l'Etat consacre à l'éducation des adultes, sous la forme de subventions à des organismes ou d'achats de services, respectent rigoureusement les priorités de développement mises de l'avant par le gouvernement.

La mise en oeuvre de la politique nouvellement formulée exigera des efforts importants et soutenus. Quelques-unes des orientations adoptées obligeront à des changements profonds de mentalité chez un certain nombre de ceux et celles qui ont donné le meilleur de leurs énergies et de leurs convictions pour que l'éducation des adultes survive. Nous espérons qu'ils verront dans ces orientations, non pas la rupture de leur rêve, mais une réponse à leurs espoirs.

Le mode d'organisation et de fonctionnement qui est proposé soulèvera sans doute aussi des inquiétudes. Nous avons cependant la certitude que les changements apportés nous permettront d'utiliser, avec plus d'efficacité qu'auparavant, les ressources tant humaines que financières dont dispose déjà l'éducation des adultes.

Dans le champ de ces réalités s'insère le nécessaire parti pris en faveur des femmes en matière d'éducation des adultes. Le souci du gouvernement a été ici d'instaurer des pratiques exemptes de discrimination, sans qu'elles prêtent pour autant à la marginalisation des femmes. Nous sommes conscients qu'il s'agit d'introduire des mesures spéciales destinées à éliminer le sexisme dans les pratiques éducatives. Pour concrétiser le concept de l'égalité des chances telle qu'elle est préconisée dans le présent énoncé, il importe de faire éclater les stéréotypes sexistes d'origine historique et culturelle par la mise en oeuvre de mesures particulières à l'adresse des femmes. Le droit à la formation initiale et continue est un droit pour toutes les citoyennes et tous les citoyens.

Le virage qui est aujourd'hui donné à l'éducation des adultes devrait permettre à ce secteur d'activité de s'approprier toutes ses possibilités de développement en répondant plus adéquatement aux réalités économiques, sociales et culturelles de la société québécoise.

Puissent cet énoncé d'orientation et ce plan d'action donner un élan renouvelé à l'éducation des adultes et, plus fondamentalement, au projet sociétal d'éducation permanente.

Le ministre de l'Éducation,

CAMILLE LAURIN, m.d.

La ministre déléguée à la Condition féminine,

DENISE LEBLANC-BANTEY

La ministre de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu,

PAULINE MAROIS

1. DES ENRACINEMENTS ET DES ACQUIS

Trois traits de l'expérience québécoise en éducation des adultes offrent des points d'ancrage au présent énoncé de politique.

- L'enracinement de l'éducation des adultes au cours des ans s'est opéré grâce à la très grande diversité des lieux où elle s'est exercée et sa pérennité repose largement sur le caractère propre de ses pratiques pédagogiques.

- La mission éducative de l'État a été remplie par l'action de nombreux ministères, qu'ils soient à vocation économique, sociale ou culturelle, et une politique de l'éducation des adultes doit engager très ouvertement leur responsabilité en garantissant la cohérence de leurs activités.

- Les ministères de l'Éducation et de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, les plus immédiatement intéressés, doivent établir une collaboration directe et sans ambiguïté; ils doivent mettre leurs ressources et celles des réseaux de l'Éducation et de la Main-d'oeuvre au service de l'ensemble de la population.

2. LES DÉFIS ACTUELS

Les besoins vitaux de la personne

Le premier défi provient des besoins vitaux de chaque personne: l'acquisition d'une formation de base et l'acquisition d'un métier. La formation de base accessible à tous doit permettre d'acquérir les connaissances, les habiletés, les attitudes fondamentales applicables à des situations changeantes et multiples, qui demeurent les outils indispensables de l'affirmation et du développement des personnes.

L'alphabétisation constitue le noyau irréductible de cette formation de base. Cent mille Québécois ont de la difficulté à lire ou à écrire et sont disposés à suivre des activités de formation pour surmonter ces difficultés. Avoir achevé les études secondaires représente le minimum visé pour tous. Deux millions de Québécois âgés de plus de 15 ans et ne fréquentant pas l'école n'ont pas le diplôme d'études secondaires; près d'un million et demi ont moins de neuf ans de scolarité. Dans cette dernière catégorie, les femmes constituent plus de la moitié de la population en question.

À la formation de base se joint la préparation à une fonction de travail. Ce sont là, ensemble, les besoins vitaux de la personne auxquels doit tâcher de répondre l'éducation des adultes.

Les besoins de la société québécoise

Sept traits de l'évolution de la société québécoise dressent autant de défis que doit relever, dès maintenant et dans le proche avenir, l'éducation des adultes. Ce sont:

- le virage technologique et le développement économique;
- le progrès social et l'égalité des chances;

- la désexisation des pratiques éducatives;
- le développement culturel et la participation à la richesse culturelle;
- le développement des communautés régionales;
- la concertation des intervenants en éducation;
- la reconnaissance de la compétence du Québec.

Le pari de la qualification

Les défis énumérés se conjuguent et appellent un choix de société qu'il est urgent de refaire avec vigueur: parier sur la qualification des personnes. La qualification apparaît vraiment comme le point de convergence des besoins vitaux de la personne et des exigences d'une société en devenir. Elle concilie le développement de la personne et le développement de la collectivité puisqu'elle vise la plus haute qualité des ressources humaines.

3. LES ORIENTATIONS

La richesse des acquis inventoriés et l'importance des défis à relever ont guidé le gouvernement dans le choix de cinq orientations:

- Le gouvernement place ses interventions en éducation des adultes sous le signe de l'éducation permanente, attendu qu'aucune formation n'est jamais "terminale".

- Une conception de l'éducation qui met l'accent sur la permanence de la démarche éducative implique que l'on reconnaisse la pluralité des lieux de formation.

- Les dimensions économiques, culturelles et sociales du développement éducatif constituent différentes facettes d'une même réalité.

- Priorité sera donnée aux formations qualifiantes, c'est-à-dire celles dont les apprentissages s'intègrent en un tout organisé et qui conduisent à une forme de reconnaissance sociale.

- La formation sur mesure est une approche pédagogique qui sera privilégiée de manière à ce que les adultes eux-mêmes déterminent le plus possible aussi bien les besoins que les objectifs ou les moyens de formation.

4. LES GRANDS AXES DE L'ACTION GOUVERNEMENTALE

Les grands axes d'action s'enracinent dans la lecture des faits et des défis qui caractérisent le monde de l'éducation des adultes. Ils découlent aussi directement des orientations fondamentales dont le gouvernement a résolu d'inspirer l'ensemble de son action en matière d'éducation des adultes et, plus globalement, en matière d'éducation permanente.

Les axes de l'action gouvernementale sont les suivants:

Dans les réseaux du ministère de l'Éducation

. L'ouverture des réseaux scolaires publics à l'ensemble de la population selon les capacités d'accueil et les priorités établies par l'État;

. Des aménagements pour une réponse efficace aux besoins spécifiques des adultes, soit:
  - le maintien des services d'éducation des adultes dans les collèges et les commissions scolaires;
  - une meilleure articulation entre les services offerts aux diverses populations scolaires;
  - le développement d'une pédagogie adaptée aux adultes;
  - la mise sur pied d'un système efficace de reconnaissance des acquis de formation;
  - une formation adéquate des formateurs d'adultes.

. Un soutien à la persévérance aux études et aux choix de carrière:
  . écoles ou classes à l'intention des jeunes décrocheurs;
  . amélioration des instruments servant à l'information scolaire et professionnelle et à l'éducation au choix de carrière; une attention particulière sera donnée aux filles pour mieux les informer des débouchés auxquels elles ne songent pas pour des motifs d'ordre socioculturel et pour les inciter à élargir leur aire de choix;

- L'accentuation de la mission communautaire des universités, des collèges et des commissions scolaires, particulièrement par le développement de l'éducation populaire et des services à la collectivité;

- La mise au service de la main-d'oeuvre du Québec des ressources des réseaux scolaires dans le cadre des programmes de formation de la main-d'oeuvre gérés par le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.

Dans les réseaux du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu

À l'égard du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu et de ses réseaux, le gouvernement:

- confirme le rôle premier du ministère quant à l'établissement d'une politique de la main-d'oeuvre;

- lui confie sans équivoque le mandat de gérer les programmes de formation de la main-d'oeuvre;

- lui assigne la tâche de développer la formation en entreprise;

- l'associe aux réseaux scolaires dans chaque région pour une meilleure réponse aux besoins des citoyens;

- favorise le renforcement du rôle des commissions de formation professionnelle dans chaque région et envisage d'en modifier la composition pour les ouvrir aux instances régionales de développement économique.

Dans le cadre de la mission de divers ministères

- Les écoles et centres de formation rattachés aux divers ministères reçoivent confirmation de leur mandat de formation des adultes et d'éducation permanente;

. Les ministères préciseront les objectifs et les moyens de leurs programmes d'éducation populaire; ils en feront connaître largement les contenus et les façons d'y avoir accès.

Les associations d'éducation populaire

. Le gouvernement reconnaît aux associations sans but lucratif une place importante en éducation populaire et accepte d'augmenter les crédits qu'il consacre à ce secteur de l'éducation.

5. LE CADRE ORGANISATIONNEL DE L'ACTION GOUVERNEMENTALE

La politique prévoit des mécanismes propres à renforcer la concertation à trois niveaux. Le premier concerne l'ensemble de l'action gouvernementale, telle qu'elle se déploie à travers les nombreux ministères et organismes gouvernementaux. Le second concerne plus immédiatement les ministères de l'Éducation et de la Main-d'oeuvre. Enfin, on prévoit au troisième niveau, le niveau régional, la création de mécanismes de concertation.

Les dispositifs envisagés pour assurer cette concertation sont les suivants:

- Un lieu gouvernemental d'orientation et de concertation en éducation des adultes sera institué. Formé de cinq ministres (Condition féminine, Industrie, Commerce et Tourisme, Main-d'oeuvre et Sécurité du revenu, Science et Technologie, Éducation), un comité ministériel sera chargé de recommander au gouvernement aussi bien les crédits que les révisions d'orientation.

- Le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu et le ministère de l'Éducation simplifieront l'administration des programmes dont ils ont ou partagent la responsabilité pour assurer un meilleur service aux citoyens. La cohérence entre la formation des jeunes et celle des adultes en sera accrue.

- Dans chaque région, et selon des modèles qui peuvent varier, les réseaux scolaires se concerteront pour donner des services aux adultes et collaboreront en ce sens avec les commissions de formation professionnelle.

- Des services intégrés d'accueil et de référence seront institués à brève échéance pour que les adultes trouvent le plus facilement possible les meilleures réponses à leurs besoins de formation ou de développement personnel.

6. DES OBJECTIFS ET DES CIBLES PRIORITAIRES

Les parties qui précèdent ont défini les orientations fondamentales et les grands axes d'action autour desquels le gouvernement entend articuler sa politique en matière d'éducation des adultes. Mais, comme il serait irréaliste, voire impossible de prétendre tout faire en même temps, des objectifs et des cibles prioritaires ont été établis. Ces objectifs et ces cibles permettront de mieux cerner les actions à privilégier au cours des prochaines années et guideront l'allocation des ressources financières.

Les objectifs et les cibles choisis par le gouvernement sont:

Dans le secteur de l'Éducation

- Accueillir et soutenir les adultes qui désirent achever leur formation de base au secondaire ou au collégial;

- Ouvrir le système scolaire pour que les adultes y trouvent réponse à leurs besoins selon des modalités adaptées à leur situation. Revoir, si nécessaire, les programmes d'études, reconnaître les acquis non scolaires et améliorer la formation à distance;

- Accroître l'accessibilité du système aux femmes par des aménagements de l'aide financière, par la déduction fiscale des frais de garde d'enfants et par l'ajout de places en garderie;

- Développer l'organisation et les programmes de formation professionnelle, autant pour les femmes que pour les hommes, en tenant compte des politiques de main-d'oeuvre.

Dans le secteur de la Main-d'oeuvre

- Viser à intégrer les femmes dans des secteurs industriels dont elles ont été traditionnellement absentes. Leur permettre soit de recevoir une formation initiale, soit de se recycler, et de s'intégrer dans des métiers ou des professions porteurs d'avenir. Pour atteindre ces objectifs, des crédits seront accessibles aux établissements d'enseignement, ainsi qu'aux entreprises dont les plans d'action poursuivront l'objectif d'intégration visé;

- Préparer la main-d'oeuvre adulte à exercer des professions reconnues d'importance nationale, c'est-à-dire reliées au virage technologique et aux besoins de compétences recherchées par le marché du travail québécois; mettre en oeuvre des programmes spéciaux de sensibilisation et d'information en vue de stimuler la participation des femmes;

- Répondre aux pénuries de main-d'oeuvre qualifiée dans les secteurs en expansion au Québec; favoriser la formation initiale des femmes dans ces secteurs;

- Assurer le perfectionnement des gestionnaires de l'entreprise privée;

- Faciliter le recyclage du personnel des secteurs économiques en perte de vitesse;

- Favoriser les programmes de perfectionnement en collaboration avec les employeurs de manière à ce que les travailleurs et travailleuses à temps plein et à temps partiel puissent conserver leur emploi;

- Augmenter les qualifications des personnes les plus défavorisées en mettant en place des programmes qui leur permettront de mieux s'intégrer au marché de l'emploi.

Dans le secteur de l'éducation populaire

- Augmenter les crédits consacrés aux associations sans but lucratif vouées à l'éducation populaire ou à l'éducation de leurs membres;

- Soutenir les projets communautaires de jeunes adultes défavorisés, chômeurs ou inactifs, en particulier par l'action des services d'animation communautaire des commissions scolaires;

- Offrir aux personnes qui ont une maîtrise insuffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul et de l'expression en langue maternelle, les moyens d'acquérir ces savoirs de base. Les ressources des commissions scolaires et des organismes spécialisés en alphabétisation seront mise à contribution. Il en sera de même pour les services destinés aux personnes handicapées;

- Favoriser l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées, également par l'action, en particulier des services d'animation communautaire des commissions scolaires;

- Accroître les ressources dans les programmes destinés aux femmes désireuses de retourner aux études ou d'accéder au marché du travail. Une concertation plus étroite et plus suivie entre les organismes volontaires d'éducation populaire, les commissions scolaires et les services externes de main-d'oeuvre améliorera les voies d'accès à ces programmes.

CONCLUSION

Il faut ne pas cesser de miser sur l'éducation. Elle apparaît désormais, de plus en plus nettement, comme une dimension permanente de l'existence: le désir de connaître, avivé par les possibilités d'apprendre qui vont se multipliant, autant que les exigences de la vie et du travail incitent chacun à poursuivre toujours son éducation et sa formation tout au long de ses différents âges, dans les lieux et par les moyens les plus divers. Toute formation initiale s'enclenche sur une formation continue.

Le présent énoncé de politique dégage des orientations, trace des voies favorables, désigne des cibles prioritaires. Il ne recouvre pas le tout de l'éducation des adultes. Celle-ci relève en premier lieu, comme aussi en définitive, des personnes et des groupes intéressés. Mais le gouvernement est résolu à inscrire son action propre dans un projet d'éducation permanente. C'est le projet qu'il propose comme une perspective et une tâche communes, à tous ceux qui oeuvrent en éducation des adultes et qui souhaitent recevoir son aide ou concourir aux entreprises de développement des personnes et de formation des ressources humaines que la collectivité doit poursuivre et déployer avec détermination comme une condition essentielle tant de la qualité de la vie pour tous ses membres que de sa propre affirmation et de son avancement.

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe F

Modèles de fiche de suivi

Québec

ANNEXE F

MODÈLES DE FICHE DE SUIVI

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

F.1

FICHE DE CHEMINEMENT

Nom à la naissance: _____

Prénom: _____

Nom de l'époux: _____

Date de naissance: ___ /___ /___ Tél.: _____

Code permanent: _____

Régulier ☐ Rattrapage ☐
B.E.S. ☐ P.S.M.T. ☐

SIGLE _____

_____

HORAIRE

	L	M	ME	J	V
AM					
PM					
SOIR					

Début: _____ Fin prévue: _____

Fin réelle: _____ H/Utilisées: _____

RÉSULTATS	DATE	REPRISE	DATE
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

TOTAL ☐

J'atteste que les notes inscrites sur ma fiche de cheminement sont conformes aux résultats de mes examens.

_____

SIGNATURE DE L'ÉTUDIANT(E)

Date: _____

Motif: ☐ fin de profil
☐ suspension
☐ changement d'horaire
☐ absences répétées
☐ abandon
☐ autre: _____

ATTESTATION DE FRÉQUENTATION

Date: _____

JE CERTIFIE QUE:

- J'étais présent(e) à la 5e période de ce cours

ou

- J'étais absent(e) mais je fréquentais toujours ce cours.

_____

SIGNATURE DE L'ÉTUDIANT(E)

_____

SIGNATURE FORMATEUR(TRICE)

SIGLE À ENTREPRENDRE ☐

MATÉRIEL REÇU ☐

INITIALES

ESTAMPILLE DE CAISSE

* * * F I C H E D E S U I V I * * *

88-04-06 Année scolaire: 87-88 Semaine no: 41

Centre: 65 CENTRE ST-MICHEL
Ens.: RB9 LUNDI - MERCREDI SOIR

MA
GMA142

Adulte:
Code permanent ou
Sexe et Date nais.: GAUS08595401

Fiche: 0211540
Codes de sélection:
Téléphone:

Mois jui aoû sep oct nov déc jan fév mar avr mai jui
Sem.-> 12345123412345123412341234512341234123451234123412345
1- ----2======3-----.>

2 pér/s GMA141 GMA142 GMA143
1 2 3

Obj.	Rés.	Date	Repr.	Date	Obj.	Rés.	Date	Repr.	Date
01					07				
02					08				
03					09				
04					10				
05					11				
06					12				

Commentaires

Motif du départ: _____

Résultat final (AD : abandon CT : note de 100% EC : échec SC : succès
EP : en poursuite AM : autre min. RJ : régime jeunes)

[ ] % La note inscrite ici est conforme aux résultats de mes examens.

Signature de l'adulte

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe G

L'évaluation formative:
une nécessité

Québec

ANNEXE G

L'ÉVALUATION FORMATIVE: UNE NÉCESSITÉ

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

L'évaluation formative est sans contredit le type d'évaluation le plus près des processus d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'elle se fait en cours d'apprentissage. Elle vise essentiellement à vérifier et évaluer les progrès des apprenants de façon continue et, s'il y a lieu, de prescrire un enseignement correctif sur mesure pour ainsi améliorer à la fois les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

L'évaluation formative a pour but de décider s'il y a lieu de modifier le cheminement de l'apprenant. Afin d'éviter de prendre une décision aléatoire, il faut que l'instrument de mesure soit approprié à l'apprentissage qu'il sert à évaluer. Pour concevoir et rédiger une épreuve d'évaluation formative adéquate, on doit utiliser les objectifs du programme. Vous pouvez alors évaluer si chaque objectif intermédiaire a été atteint, ou décider d'évaluer plusieurs objectifs intermédiaires d'un même objectif terminal ou l'objectif terminal lui-même.

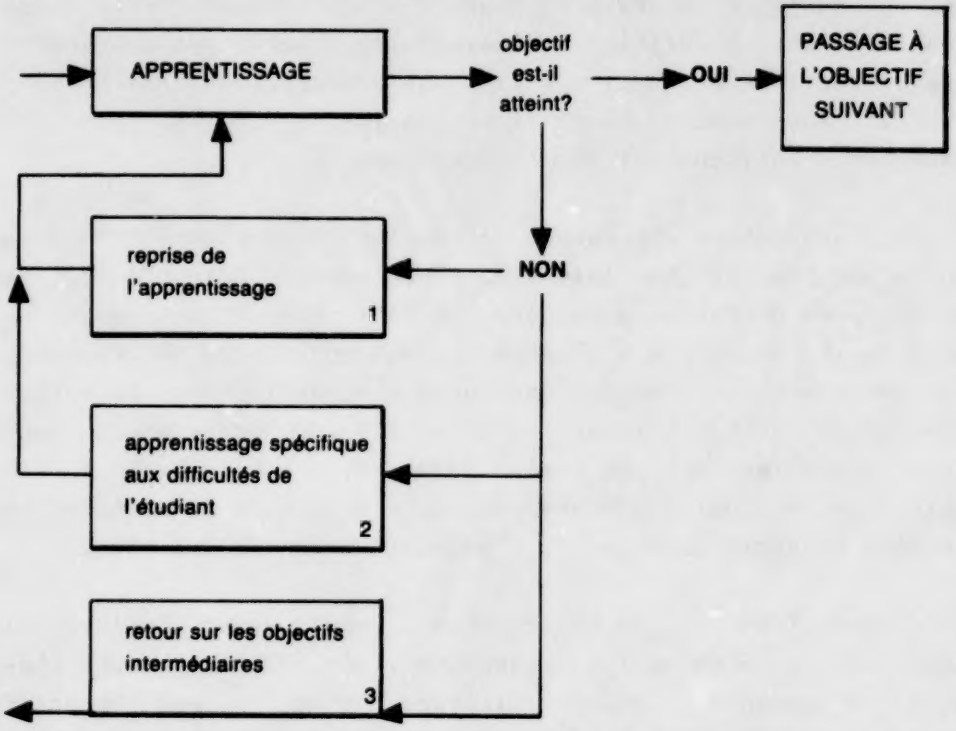
Une fois l'épreuve corrigée, vous devez décider si l'apprenant a atteint les objectifs visés. S'il réussit l'épreuve, l'apprenant aborde l'étude d'un nouvel objectif d'apprentissage. Un échec entraîne l'interruption momentanée de son cheminement pour réaliser un enseignement correctif approprié.

L'enseignement correctif peut être regroupé sous trois catégories comme le montre le tableau 1 *.

---

* SCALLON, Gérard, L'évaluation formative et le diagnostic pédagogique, Université Laval, Québec, 1980.

TABLEAU 1 SCHÉMA DES DÉCISIONS RELATIVES AU CHEMINEMENT DE L'APPRENANT À LA SUITE D'UNE ÉVALUATION FORMATIVE



Cas 1: L'apprenant reprend l'apprentissage relatif à l'objectif.

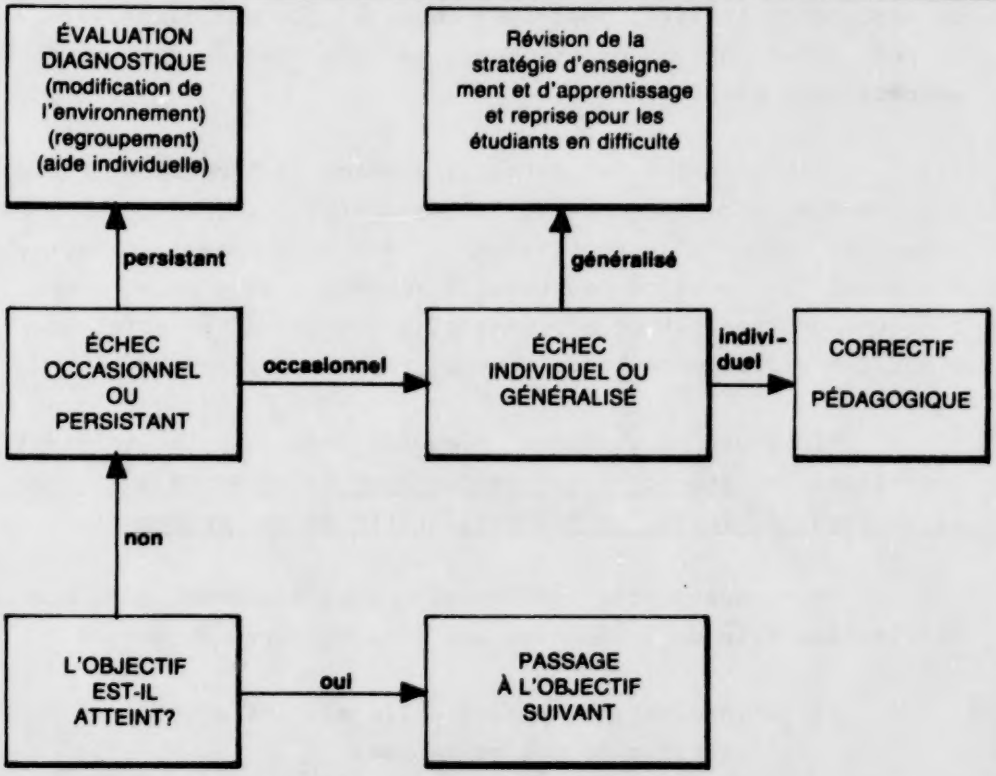
Cas 2: L'apprenant reprend en partie l'apprentissage réalisé. Cet apprentissage portera sur des difficultés particulières.

Cas 3: L'apprenant doit réviser des notions préalables à l'objectif.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'évaluation formative, en plus d'avoir pour but de corriger les erreurs de parcours de l'apprenant, a également pour but d'améliorer votre stratégie d'enseignement et d'apprentissage. Si, après la correction de l'épreuve d'évaluation formative, vous constatez que la majorité des apprenants ne maîtrise pas une notion donnée, il y aurait lieu de concevoir une nouvelle stratégie.

"En évaluation formative, il faut être à l'affût de diverses éventualités dans l'interprétation d'un échec pour que, le cas échéant, des correctifs n'impliquant pas exclusivement l'étudiant ou des correctifs autres que pédagogiques puissent être apportés"*.

TABLEAU 2 SCHÉMA DES DÉCISIONS RELATIVES AUX ACTIONS DE L'ENSEIGNANT À LA SUITE D'UNE ÉVALUATION FORMATIVE



L'échec persistant doit faire l'objet d'une analyse en profondeur de la situation afin de déceler les problèmes qui, à première vue, ne semblent pas évidents. Pour vous aider à déce-

* SCALLON, Gérard, L'évaluation formative et le diagnostic pédagogique, Université Laval, Québec, 1980.

ler les problèmes, vous pouvez avoir recours à l'entrevue individuelle de manière à ce que chacun ait la possibilité d'exprimer sa pensée sans aucune contrainte. Les problèmes peuvent être de nature variée et sans aucun lien avec le contenu du cours: le manque de motivation, le travail de groupe inefficace, le travail individuel inefficace, le manque de communication entre le formateur et les apprenants, l'incapacité du formateur de communiquer clairement sa pensée, l'environnement physique non stimulant, l'incapacité de se concentrer, le manque de méthode de travail, pour n'en énumérer que quelques-uns. Dans le cas d'un échec occasionnel, la démarche à suivre a été précédemment décrite.

L'information et particulièrement le "feedback" fourni à l'apprenant sur la qualité de ses apprentissages joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Non seulement permet-elle d'évaluer la qualité du travail accompli, mais elle permet à l'élève de se situer par rapport à l'objectif à atteindre et d'adapter sa façon de travailler de façon à y parvenir.

Plusieurs recherches démontrent que cette information constitue une source de motivation pour la personne qui apprend et un ferment nécessaire à l'amélioratin de son rendement.

Pour que cette information soit vraiment efficace et utilisable, elle doit répondre aux cinq critères suivants:

1- l'information la plus utile est celle qui sert à corriger ce qui ne va pas;

2- il faut, en plus de souligner les erreurs, mettre en évidence les correctifs à apporter;

3- l'information corrective ne doit jamais faire perdre de vue les effets bénéfiques du renforcement positif en soulignant "les bons coups", car l'information corrective, utilisée seule, aura à la longue un effet démotivant;

4- les commentaires détaillés accompagnant les travaux constituent un des types de "feedback" les plus efficaces;

5- les stratégies idéales d'information, en retour, devraient viser à accroître l'autonomie de l'élève à l'égard de l'évaluation par l'utilisation de l'auto-évaluation (voir section 5 module 16).

L'évaluation formative a lieu en cours d'apprentissage; elle est donc ainsi plus près des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage que tout autre type d'évaluation, et permet d'intervenir de façon continue dans la progression d'une personne de manière à augmenter son rendement scolaire."

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe H

Guide de préparation
de l'entrevue de suivi
à l'intention de l'adulte

Québec

ANNEXE H

GUIDE DE PRÉPARATION DE L'ENTREVUE DE SUIVI À L'INTENTION DE L'APPRENANT

NOM: _____

PRÉNOM: _____

MON OBJECTIF DE FORMATION EST: _____

_____

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

1. INTRODUCTION

Le "suivi" est une activité de formation comme tous les autres cours que vous suivez durant votre séjour au centre de formation.

Vous devriez apprendre, au cours de ces entrevues de suivi, à travailler de façon de plus en plus efficace.

L'objectif de ces rencontres est d'examiner votre façon de travailler et de l'améliorer dans le but de faciliter votre stage de formation.

Pour atteindre ces objectifs, vous devez vous observer et recueillir des informations sur vous-même afin d'avoir des choses à discuter avec le formateur à l'occasion de la première rencontre de suivi.

C'est à cela que sert le présent cahier, c'est-à-dire à vous aider à vous observer.

Répondez le plus consciencieusement possible a toutes les questions du cahier. Le plus vous en saurez sur vous-même, plus vous serez en mesure d'améliorer votre méthode de travail.

A) La gestion de mon plan de formation

Planifier, c'est prévoir!
Prévoir est essentiel à la réussite scolaire.

1) La planification de mon stage de formation

Quelle est la date de fin prévue de votre stage de formation? _____

À quelle classe de l'ordre secondaire appartenez-vous présentement? (1^{re}, 2^{e}, 3^{e}, 4^{e}, ou 5^{e}) _____

À quelle date prévoyez-vous terminer cette classe? _____

Au regard de cette classe, indiquez les cours réussis par leur sigle respectif ainsi que le nombre d'examens réussis dans les cours non terminés. _____

Croyez-vous pouvoir terminer cette classe selon le calendrier de travail prévu? Sinon, indiquez pourquoi. _____

2) La gestion du temps

a) Parmi la liste d'activités prévues dans la GRILLE DE PLANIFICATION et celles inscrites dans la GRILLE DE RÉALISATION, indiquez celles qui ont été déplacées dans l'horaire et celles qui n'ont pas été réalisées depuis la dernière rencontre de suivi ou depuis le début de votre stage de formation.

ACTIVITÉS DÉPLACÉES DANS L'HORAIRE	ACTIVITÉS NON RÉALISÉES

b) Indiquez les raisons pour lesquelles la planification prévue n'a pas été suivie.

_____

_____

_____

_____

_____

NOTA:	Cette planification doit être faite et évaluée chaque semaine. Demandez, au besoin, l'aide de votre formateur.

3. L'évaluation de mes méthodes de travail

Examinez chacun des aspects suivants et identifiez ceux que vous croyez devoir améliorer. Discutez-en ensuite avec votre formateur à l'occasion de la rencontre de suivi.

A) Mes habiletés personnelles

Cochez les cases correspondant aux habiletés avec lesquelles vous éprouvez des difficultés.

- Planification de mon stage de formation. ☐
- Gestion du temps. ☐
- À la suite de difficultés d'apprentissage, je contrôle mal mes émotions (colère, découragement, anxiété, peine, stress, etc.) ☐
- Avant ou durant un examen, je suis nerveux. ☐
- Motivation. ☐
- Utilisation adéquate des services du formateur et des autres adultes. ☐
- Capacité de demander de l'aide. ☐

B) Mes habiletés intellectuelles

Cochez les cases correspondant aux habiletés avec lesquelles vous éprouvez des difficultés.

- Concentration. ☐
- Mémorisation. ☐
- Compréhension de texte. ☐
- Prise de notes de lecture. ☐
- Vitesse de lecture. ☐
- Résumé de lecture. ☐
- Préparation et le fait de passer un examen. ☐
- Contrôle du stress causé par un examen. ☐

C) Les facteurs nuisibles à l'apprentissage

Cochez les cases correspondant aux problèmes que vous éprouvez.

- Abus de drogues, médicaments ou alcool. ☐
- Emploi à temps plein ou à temps partiel. ☐
- Problèmes personnels. ☐
- Abus de télévision ou de loisirs. ☐
- Manque d'encouragement et de soutien dans mon entourage. ☐
- Mauvais état de santé. ☐
- Autres (précisez lesquels). ☐

4. Planification et réalisation hebdomadaire

1) Planifiez les activités scolaires à réaliser chaque semaine sur le SEMAINIER DE PLANIFICATION.

2) Inscrivez, à la fin de chaque jour, le temps réel passé à la réalisation de ces activités sur le SEMAINIER DE RÉALISATIONS.

3) Identifiez les activités qui ont été déplacées dans l'horaire et celles qui n'ont pas été réalisées. Inscrivez ces observations à la suite du SEMAINIER DE RÉALISATIONS.

SEMAINIER DE PLANIFICATION

MOIS DE _____

Semaine du _____ au _____

	L	M	M	J	V	S	D
MATIN							
APRÈS-MIDI							
SOIR							

SEMAINIER DE RÉALISATIONS

	L	M	M	J	V	S	D
MATIN							
APRÈS-MIDI							
SOIR							

ACTIVITÉS DÉPLACÉES DANS L'HORAIRE	ACTIVITÉS NON RÉALISÉES

SEMAINIER DE PLANIFICATION

MOIS DE _____

Semaine du _____ au _____

	L	M	M	J	V	S	D
MATIN							
APRÈS-MIDI							
SOIR							

SEMAINIER DE RÉALISATIONS

	L	M	M	J	V	S	D
MATIN							
APRÈS-MIDI							
SOIR							

ACTIVITÉS DÉPLACÉES DANS L'HORAIRE	ACTIVITÉS NON RÉALISÉES

SEMAINIER DE PLANIFICATION

MOIS DE _____

Semaine du _____ au _____

	L	M	M	J	V	S	D
MATIN							
APRÈS-MIDI							
SOIR							

SEMAINIER DE RÉALISATIONS

	L	M	M	J	V	S	D
MATIN							
APRÈS-MIDI							
SOIR							

ACTIVITÉS DÉPLACÉES DANS L'HORAIRE	ACTIVITÉS NON RÉALISÉES

SEMAINIER DE PLANIFICATION

MOIS DE _____

Semaine du _____ au _____

	L	M	M	J	V	S	D
MATIN							
APRÈS-MIDI							
SOIR							

SEMAINIER DE RÉALISATIONS

	L	M	M	J	V	S	D
MATIN							
APRÈS-MIDI							
SOIR							

ACTIVITÉS DÉPLACÉES DANS L'HORAIRE	ACTIVITÉS NON RÉALISÉES

SEMAINIER DE PLANIFICATION

MOIS DE _____

Semaine du _____ au _____

	L	M	M	J	V	S	D
MATIN							
APRÈS-MIDI							
SOIR							

SEMAINIER DE RÉALISATIONS

	L	M	M	J	V	S	D
MATIN							
APRÈS-MIDI							
SOIR							

ACTIVITÉS DÉPLACÉES DANS L'HORAIRE	ACTIVITÉS NON RÉALISÉES

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe I

Aide-mémoire à utiliser
en cours d'entrevue de suivi

Québec

ANNEXE I

AIDE-MÉMOIRE À UTILISER EN COURS D'ENTREVUE DE SUIVI

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

TABLE DES MATIÈRES

OBJECTIFS I.3

1. INTRODUCTION I.5

2. QUESTIONS À EXPLOITER EN COURS D'ENTREVUE I.6

- PAR RAPPORT AUX HABILETÉS PERSONNELLES -

A) Les préalables I.6
B) La planification du stage de formation I.6
C) La gestion du temps I.7
D) Le contrôle des émotions I.7
E) Le contrôle de l'anxiété aux examens I.8
F) La motivation I.9
G) L'utilisation des personnes-ressources I.10

- PAR RAPPORT AUX HABILETÉS INTELLECTUELLES -

A) La concentration I.11
B) La mémorisation I.12
C) La lecture et l'étude I.13
D) La préparation et le fait de passer un examen . . I.16
E) Le contrôle du stress causé par un examen I.20

- LES FACTEURS NUISIBLES À L'APPRENTISSAGE -

A) Les facteurs généraux I.22
B) Les attitudes de l'apprenant I.22

3. CONCLUSION I.23

4. BIBLIOGRAPHIE I.25

OBJECTIFS

- *Diagnostiquer en cours d'entrevue divers types de problèmes nuisant à l'apprentissage.*

- *Vérifier en cours d'entrevue, la maîtrise des habiletés personnelles et intellectuelles nécessaires à la réussite scolaire.*

- *Identifier en cours d'entrevue les facteurs pertubateurs du rendement scolaire de l'apprenant.*

1. INTRODUCTION

Le présent aide-mémoire devra être utilisé en conjonction avec le GUIDE DE PRÉPARATION DE L'ENTREVUE DE SUIVI À L'INTENTION DE L'APPRENANT (ANNEXE H). Il vise essentiellement à permettre au formateur de vérifier l'exactitude de l'évaluation que l'apprenant fait lui-même de ses habiletés intellectuelles et personnelles, ainsi que de l'influence des facteurs susceptibles de nuire à son rendement scolaire.

Il s'agit d'un instrument qui aura avantage à être utilisé dès les premières entrevues de suivi afin de déceler le plus tôt possible les éventuels problèmes.

Le présent aide-mémoire est constitué de questions associant des comportements observables à chacun des éléments du GUIDE DE PRÉPARATION DE L'ENTREVUE DE SUIVI À L'INTENTION DE L'APPRENANT. Au moyen de ces questions, le formateur pourra vérifier la compréhension que l'apprenant a des termes utilisés dans son guide de préparation d'entrevue et pousser plus loin son investigation autour de ces divers éléments.

À partir des problèmes ou des difficultés décelés, le formateur pourra décider, avec l'apprenant, de l'ordre dans lequel seront abordés les problèmes.

La liste des questions proposées n'est pas exhaustive; nous vous encourageons à la compléter au besoin.

2. QUESTIONS À EXPLOITER EN COURS D'ENTREVUE

- PAR RAPPORT AUX HABILETÉS PERSONNELLES -

A) Les préalables

Avez-vous pensé chercher à découvrir si l'adulte possède tous les préalables nécessaires à sa réussite scolaire? (méthodes de travail, connaissance suffisante de la langue écrite, classement approprié, préalables à l'apprentissage d'une matière donnée, etc.)

NOTA:	Ces divers champs de recherche pourront être avantageusement explorés au moyen des questions qui suivent. Nous avons voulu, ici, mettre en évidence cette composante essentielle du succès scolaire pour qu'elle ne soit pas oubliée en cours d'entrevue.

B) La planification du stage de formation

- Le tableau du profil de formation a-t-il été rempli? Est-il exact?

- Le calcul de la durée du stage de formation a-t-il été fait? Est-il exact?

- Les données relatives à la durée du stage ont-elles été transcrites sur le tableau DURÉE DE MON STAGE DE FORMATION? (annexe L)

- Le temps réel de réalisation de la planification prévue a-t-il été noté sur la GRILLE DE RÉALISATION? (module 17, chapitre 2)

C) La gestion du temps

- Avez-vous établi, au début de chaque semaine, une liste d'activités prioritaires à réaliser?

- Avez-vous planifié votre horaire de travail hebdomadaire?

- Quel temps consacrez-vous à l'étude à domicile? Est-ce suffisant?

- Quelles échéances vous êtes-vous fixées pour réaliser telle ou telle activité?

- Qu'est-ce qui vous fait perdre du temps?

- Dans quelle situation vous est-il difficile de "dire non"?

- Vos efforts sont-ils bien répartis dans le temps? (régularité des efforts).

D) Le contrôle des émotions

- Êtes-vous porté au découragement à la suite d'une difficulté ou d'un échec?

- Est-ce que vous "démissionnez" après avoir éprouvé une difficulté ou subi un échec?

- Votre impatience de terminer vos études rapidement vous pousse-t-elle à bâcler vos apprentissages?

- Le stress causé par le fait de passer un examen vous enlève-t-il vos moyens?

- Un échec vous porte-t-il à vous dévaloriser?

- Le manque d'intérêt pour une matière vous incite-t-il à bâcler les apprentissages, à les faire traîner en longueur, à les remettre toujours à plus tard, etc.?

- Des problèmes personnels ont-ils une influence sur votre désir d'apprendre?

- Comment votre relation avec le formateur influence-t-elle votre désir d'apprendre?

E) Le contrôle de l'anxiété aux examens

- Vous sentez-vous figé lorsque vous préparez ou passez un examen?

- Avez-vous l'impression de perdre la mémoire durant un examen?

- Avant, pendant ou après les examens, éprouvez-vous les sensations suivantes: battements cardiaques accélérés, transpiration, nausée, tension dans la nuque, mal de tête, crampes, difficulté à dormir etc.?

- Pensez-vous que vous réussiriez mieux si vous étiez moins nerveux?

- Avez-vous tendance à comparer vos résultats à celui des autres?

- Avez-vous peur d'échouer?

- Paniquez-vous si vous n'êtes pas capable de répondre à une question?

- Vous laissez-vous facilement distraire durant un examen (bruits, allées et venues dans la salle, etc.)?

NOTA:	Questionnaire rédigé d'après un test d'auto-évaluation de l'anxiété aux examens dans: BOUCHER, F. et AVARD, J., Réussir ses études, Boucherville, Ed. de Mortagne, 1984, p. 285-286. Pour toute recherche de solutions reliées à ces problèmes d'anxiété, consultez cet excellent ouvrage.

F) La motivation

- Êtes-vous heureux "d'aller à l'école"?

- Avez-vous le désir d'avancer dans vos études?

- Consacrez-vous beaucoup de temps à étudier?

- Vous concentrez-vous toujours facilement sur votre travail, en classe ou à domicile?

- Êtes-vous satisfait du travail que vous accomplissez en termes de quantité et de qualité?

- Votre objectif de formation est-il clair et satisfaisant pour vous?

G) L'utilisation des personnes-ressources

- Êtes-vous gêné de demander de l'aide au formateur ou aux autres adultes?

- Avez-vous l'impression qu'un adulte doit toujours se débrouiller tout seul?

- À quelle fréquence et dans quel but utilisez-vous les services du formateur?

- Préparez-vous vos questions avant de consulter le formateur?

- Prenez-vous note des explications du formateur?

- Parlez-vous de vos difficultés avec d'autres apprenants?

- Vous faites-vous aider par d'autres adultes qui étudient la même matière que vous?

- PAR RAPPORT AUX HABILETÉS INTELLECTUELLES -

A) La concentration

- Disposez-vous d'un lieu tranquille pour étudier? (absence de bruit, radio, téléviseur, etc.)

- Utilisez-vous toujours le même endroit pour travailler?

- L'endroit où vous travaillez est-il bien aéré et bien éclairé?

- Avez-vous, à portée de la main, tout ce qu'il vous faut? (crayons, volumes, gomme à effacer, dictionnaire, agrafeuse, trombones, etc.)

- Avez-vous déjà établi une liste de tout ce qui vous distrait?

- Mangez-vous beaucoup avant les cours ou avant d'étudier?

- Travaillez-vous plus d'une heure sans prendre une pause?

- Fumez-vous pendant vos périodes d'étude?

- Avez-vous des habitudes de sommeil régulières?

- Utilisez-vous un aide-mémoire pour noter vos distractions quand vous étudiez?

- Quand vous étudiez, avez-vous souvent des pensées distrayantes?

- Vous récompensez-vous chaque fois que vous avez bien étudié?

B) La mémorisation

- Arrivez-vous à vous concentrer quand vous étudiez?

- Faites-vous des efforts pour répéter ce que vous venez d'apprendre immédiatement après l'avoir appris?
  Ex.: Répéter le même numéro plusieurs fois pour le mémoriser.

- Faites-vous des efforts conscients afin de vous souvenir de ce que vous voulez mémoriser?
  Ex.: Il faut que je me souvienne de cette règle!

- Faites-vous des efforts pour structurer et organiser l'information à mémoriser?
  Ex.: Résumé, association avec des choses connues, etc.

- Faites-vous un effort pour comprendre avant de mémoriser?

- Faites-vous des exercices ou des lectures supplémentaires pour utiliser les connaissances mémorisées?

- Révisez-vous l'information que vous désirez mémoriser juste avant d'aller dormir?

- Répétez-vous fréquemment, de façon active, ce que vous désirez mémoriser?
  Ex.: Dix à quinze fois après avoir étudié, le lendemain, quelques jours plus tard, etc.

- Lisez-vous ou répétez-vous mentalement ou à haute voix ce que vous voulez mémoriser?

- Les éléments au début et à la fin d'un texte sont toujours plus facilement mémorisés; consacrez-vous plus de temps à la mémorisation des éléments intermédiaires?

- Pouvez-vous reformuler, en vos propres mots, livres et cahiers de notes fermés, les éléments que vous désirez mémoriser?

- On retient 10% de ce qu'on lit, 20% de ce qu'on lit et écoute, 30% de ce qu'on voit, 50% de ce qu'on voit et écoute et 70% de ce qui est dit; en conséquence, récitez-vous à haute voix, à quelqu'un ou à vous-même, ce que vous désirez mémoriser?

NOTA:	Le formateur désireux d'aider l'apprenant à développer et à entraîner sa mémoire à l'aide de moyens mnémotechniques pourra consulter l'ouvrage de: GAUQUELIN, Françoise, Développer sa mémoire, Montréal, Éditions France-Amérique, 1979, 447 p.

C) La lecture et l'étude

Cette rubrique vise à explorer divers comportements liés à la lecture: compréhension de texte, prise de notes de lecture et résumés de lecture.

- Quand vous lisez, vous assurez-vous d'un éclairage adéquat?

- Quand vous lisez, adoptez-vous une position confortable? (Dos droit, livre dans les mains ou à plat sur une table, distance d'environ 40 cm entre le livre et les yeux, etc.)

- Lorsque vous lisez ou étudiez, vous installez-vous dans un endroit qui favorise la lecture? (pas de télévision, absence de bruit, etc.)

- Quand vous lisez un texte, quels moyens utilisez-vous pour rendre votre lecture active?

NOTA:	Les moyens efficaces sont: - prédisposition à la réception de l'information; - compréhension du contenu; - esprit critique; - désir de développer son vocabulaire; - prise de notes.

- Un lecteur ne lit pas de la même façon tous les textes dont il prend connaissance; certains textes sont plus complexes et nécessitent plus d'attention que d'autres. Quelle méthode utilisez-vous pour effectuer une lecture d'apprentissage que l'on pourrait qualifier de lecture complexe? (Pour explorer la méthode de lecture de l'adulte, le formateur pourra poser des questions sur chacune des étapes de la méthode proposée ci-après et en expliquer, au besoin, les différentes techniques).

NOTA: Une méthode efficace consiste:

- À survoler le texte.

- À se poser des questions sur le texte après l'avoir survolé.

- À être actif en lisant, c'est-à-dire à souligner, résumer, annoter et chercher la réponse à ses questions sur le texte.

- À réciter à haute voix, de mémoire, ses notes de lecture afin de vérifier sa compréhension et son degré de mémorisation du texte; l'appropriation d'un texte passe, en effet, par la reformulation, en ses propres mots, des idées du texte; il ne faut donc pas citer mot à mot l'auteur.

- À réviser fréquemment et périodiquement le matériel lu pour le faire passer dans la mémoire à long terme et le garder actif.

- Les questions suivantes visent à explorer et à déceler les difficultés de lecture d'une personne.

1) Une personne qui lit moins de 100 mots la minute perd le fil de ce qu'il lit. Quelle est votre vitesse de lecture?

2) Devez-vous relire plusieurs fois le même texte pour le comprendre?

3) Après avoir lu un texte, seriez-vous capable d'en expliquer le contenu à un ami?

4) Êtes-vous capable de dégager l'idée principale d'un paragraphe?

5) Êtes-vous capable de reconstituer le plan d'un texte que vous avez lu?

6) Quand vous lisez un texte, le lisez-vous en prononçant chaque mot à voix basse ou en lisant mentalement?

D) La préparation et le fait de passer un examen

Il existe deux types de préparation à un examen: à long et à court terme. La préparation à long terme permettra au formateur d'explorer les comportements d'étude généraux d'une personne, tandis que la préparation à court terme lui permettra de vérifier la pertinence des stratégies utilisées par cette personne. Cette exploration aura avantage à être complétée par l'étude des comportements que l'adulte manifeste durant et après un examen.

À partir de la liste de divers comportements qui suit, le formateur pourra élaborer des questions permettant l'exploration de la façon de laquelle l'adulte se prépare à un examen.

1) Préparation à long terme

- Assister régulièrement aux cours.
- Prendre des notes.
- Relire et compléter ses notes après le cours.
- Réviser et réciter ses notes.
- S'informer du type de questions et de la forme d'examen.

- S'informer des objectifs d'apprentissage couverts par l'examen.

- Effectuer les lectures obligatoires et complémentaires.

- Utiliser une méthode de lecture active.

- Réviser les notes de chaque matière une fois par semaine.

- Planifier son horaire de travail en fonction du moment de l'examen.

2) Préparation à court terme

- Effectuer un survol de ses notes.

- Prévoir ce sur quoi on doit insister, c'est-à-dire les notions importantes et celles qu'on maîtrise le moins.

- Planifier un horaire spécial de travail avant de passer un examen.

- Approfondir et mémoriser, point par point, les notions importantes.

- Effectuer une dernière révision de la matière peu de temps avant l'examen.

3) Le fait de passer l'examen

- Lire toutes les questions de l'examen avant de commencer à répondre.

- Lire toutes les consignes avant de commencer à répondre aux questions.

- Planifier le temps de l'examen en fonction du nombre ou du degré de difficulté de chaque question ou du nombre de points alloués à chaque question.

- Prévoir du temps pour réviser l'examen.

- Noter rapidement les idées que suggère la lecture d'une question.

- Répondre, en premier lieu, aux questions faciles.

- Ne pas perdre de temps avec les questions dont on ne connaît pas spontanément la réponse.

- Tenter une réponse à une question plutôt que de chercher à trouver une formulation idéale.

- Revenir, à la fin de l'examen sur les questions auxquelles on n'a pu répondre.

- Réviser et corriger ses réponses avant de remettre sa copie.

NOTA:	Pour les examens à développement, utiliser la méthode suivante:

- Lire la question à quelques reprises.
- Souligner et mettre en évidence les mots-clés de la question.
- Réfléchir à ces mots-clés et noter, en vrac, les idées qu'ils suscitent.
- Ordonner les idées notées en un plan cohérent.
- Rédiger le texte.
- Réviser et corriger le texte.

4) Après avoir passé l'examen

- Se dire: "L'examen est terminé, j'ai fait mon possible; il faut l'oublier!" (afin de réduire le stress causé par l'anxiété).
- Éviter de s'auto-évaluer, afin de réduire le stress causé par l'anxiété.
- Commencer immédiatement à travailler sur autre chose.
- Au moment de recevoir ses résultats, les discuter avec le formateur et discuter de ses erreurs.

E) Le contrôle du stress causé par un examen

Certaines personnes contrôlent moins bien que d'autres leur anxiété au moment de passer un examen. Certaines peuvent même perdre tous leurs moyens, au point d'en avoir des trous de mémoire, ou de fournir des réponses confuses, même si elles semblaient adéquatement préparées à l'examen. Cette anxiété peut même se manifester par des symptômes physiologiques parfois alarmants tels que l'accélération du rythme cardiaque, une transpiration abondante, une perte d'appétit ou de sommeil, de l'hyperventilation, des tremblements, une sensation de froideur, etc.

Cette anxiété peut être causée par un manque de confiance en soi, la peur de ne pas être aussi bon que les autres, la peur d'être jugé négativement, la peur de l'échec, une préparation inadéquate à l'examen ou une mauvaise méthode de travail.

Pour rassurer l'adulte qui manifesterait ces symptômes, nous vous proposons une liste "d'antipaniques" que le formateur pourrait suggérer à l'adulte.

- Préparation adéquate de l'examen.

- Éviter le sprint de dernière minute; il ne fait qu'augmenter l'anxiété à mesure que l'on prend conscience de tout ce qu'on ignore et de ce qu'on devrait savoir.

- Adopter une attitude positive en se disant "je ferai de mon mieux, au diable le reste".

- Réviser et réciter fréquemment la matière.

- Éviter d'exagérer les conséquences d'un échec.

- Penser au présent et non à l'avenir.

- Se dire qu'on ne peut pas tout savoir pour ne pas se laisser alarmer par une question à laquelle on ne peut répondre.

- Faire des exercices de relaxation (contrôle de la respiration, étirements, etc.)

- LES FACTEURS NUISIBLES À L'APPRENTISSAGE -

A) Les facteurs généraux

- Abusez-vous de médicaments, drogues, alcool, tabac, etc.?

- Avez-vous un emploi à temps partiel ou à temps complet? Combien d'heures par semaine travaillez-vous? Cet emploi exige-t-il de votre part une grande dépense d'énergie?

- Avez-vous des problèmes personnels qui entravent la bonne marche de vos études (problèmes de famille, de couple, de logement, etc.)?

- Combien consacrez-vous d'heures par semaine à regarder la télévision?

- Avez-vous des loisirs? Combien de temps consacrez-vous à vos loisirs?

- Vous sentez-vous encouragé et soutenu par votre entourage pendant vos études (compagnons ou compagnes, enfants, famille, amis ou amies, etc.)?

- Avez-vous des problèmes de santé qui pourraient nuire à vos études? (dépression, stress, maladie, etc.)

B) Les attitudes de l'apprenant

L'apprenant est-il:

nonchalant?
dépendant?
agressif?
intolérant?
persévérant?
apathique?
inconstant?

3. CONCLUSION

Le présent document a été conçu dans le but de vous permettre de compléter et de valider les observations recueillies en classe et l'auto-évaluation que l'apprenant fait lui-même de ses habiletés intellectuelles et personnelles ou des facteurs qui nuisent à la qualité de ses apprentissages.

Il importe donc maintenant de situer cet instrument "diagnostique" dans une perspective d'évaluation formative où votre attitude devra être plus celle d'une recherche de solution qu'une attitude d'inquisition.

Il faudra donc utiliser cet instrument avec discrétion. Passer systématiquement au travers de tous les aspects qu'il renferme en une seule entrevue serait le détourner de son véritable but et en faire, justement, un instrument d'inquisition.

Utilisé dans sa perspective formative, il vous permettra, croyons-nous, de mieux structurer l'entrevue pour, au besoin, explorer en profondeur des points précis, comme par exemple, le contrôle de l'anxiété, la concentration, les habitudes de lecture ou d'étude, etc. C'est là son véritable but.

Explorer en profondeur les besoins de l'adulte vous amènera à mieux le connaître et, par le fait même, à mieux l'aider. À ce propos, le présent instrument aurait avantage à être utilisé tôt, dès les premières rencontres de suivi, car agir vite en ce domaine, c'est prévenir l'ancrage de mauvaises habitudes de travail et c'est montrer à l'adulte que ces rencontres sont conçues pour l'aider et non pour le surveiller.

4. BIBLIOGRAPHIE

BOUCHER, F. et AVARD, J., Réussir ses études, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1984, 360 p.

GAUCHER, L. et POULIN, N., Savoir apprendre, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 1983, 319 p.

GAUQUELIN, Françoise, Développer sa mémoire, Montréal, Éditions France-Amérique, 1979, 447 p.

RICHAUDEAU, F. et GAUQUELIN, Françoise et Michel, Méthode de lecture rapide, Montréal, Éditions France-Amérique, 1979, 287 p.

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe J

Aide-mémoire destiné
à l'entrevue de suivi

Québec

ANNEXE J

AIDE-MÉMOIRE RAPIDE DESTINÉ À L'ENTREVUE DE SUIVI

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

Lors d'une entrevue de suivi, je devrais échanger avec l'adulte sur les points suivants, lesquels peuvent représenter autant d'obstacles à l'apprentissage.

1. Explorer les habiletés personnelles de l'adulte.	- préalables - planification - gestion du temps - contrôle des émotions - motivation - utilisation des ressources - méthode de travail
2. Explorer les habiletés intellectuelles.	- concentration - mémoire - capacité de lecture, d'étude - préparation aux examens
3. Explorer les facteurs nuisibles à l'apprentissage.	- santé - abus de drogues, médicaments, etc. - problèmes personnels
4. Explorer les attitudes de l'adulte.	- persévérance - motivation - nonchalance - dépendance - autonomie - agressivité - tolérance - intolérance
5. Le projet d'orientation de vie de l'adulte.	- objectif professionnel - adéquation de cet objectif avec le désir de l'adulte

GARDER CET AIDE-MÉMOIRE À PORTÉE DE LA MAIN EN COURS D'ENTREVUE

S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe K

Guide d'évaluation de
mon rendement scolaire

Québec

ANNEXE K

GRILLE D'ÉVALUATION
DE MON RENDEMENT SCOLAIRE

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEF :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

Le présent questionnaire est un instrument servant à la préparation d'une entrevue axée sur le rendement scolaire de l'apprenant. Remettez-le à ce dernier quelques jours avant la rencontre prévue afin qu'il puisse prendre, à la fois, le temps de le remplir et réfléchir sur les points pouvant influencer son rendement scolaire.

GRILLE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE

NOM: _____
PRÉNOM: _____
MATIÈRE: _____
DATE: _____

MON HORAIRE EST:

	L	M	ME	J	V
MATIN					
APRÈS-MIDI					
SOIR					

NOM DU FORMATEUR
_____
_____

ÉVALUATION DE MON RENDEMENT SCOLAIRE	ÉVALUATION DU RENDEMENT PAR LE FORMATEUR
1) Depuis le début de l'année ou depuis ma dernière rencontre avec le formateur, a) j'ai passé _____ examen(s). b) j'ai réussi _____ examen(s).	Résumé des cotes: A: tu fournis un excellent rendement B: tu fournis un très bon rendement C: tu peux améliorer ton rendement D: tu te dois d'améliorer ton rendement
2) Par rapport à la date de la fin du cours fixée avec mon formateur, je suis en avance ☐ à temps ☐ en retard ☐	COTE / REMARQUES ☐ _____
3) Je suis très satisfait ☐ satisfait ☐ peu satisfait ☐ de mes résultats scolaires.	☐ _____

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe L

Grille de calcul de la durée
du stage de formation

Québec

ANNEXE L

GRILLE DE CALCUL DE LA DURÉE DU STAGE DE FORMATION EN FORMATION GÉNÉRALE

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

CALCUL DE LA DURÉE DE MON STAGE DE FORMATION

EXEMPLE 1: PROFIL DE FORMATION SANS MISE À JOUR EN FRANÇAIS

A. Nombre d'unités: 36

B. Nombre d'heures allouées par unité : 15

C. Horaire: 18 h/semaine

$$\text{DURÉE 1} = \frac{A \times B}{C}$$

$$\text{DURÉE 1} = \frac{36 \text{ unités} \times 15 \text{ h/unité}}{18 \text{ h/semaine}} = 30 \text{ semaines}$$

EXEMPLE 2: PROFIL DE FORMATION AVEC MISE À JOUR EN FRANÇAIS

D. Nombre d'heures de mise à jour en français: 54

E. Horaire: 18 h/semaine

$$\text{DURÉE 2} = \frac{D}{E}$$

$$\text{DURÉE 2} = \frac{54 \text{ h}}{18 \text{ h/semaine}} = 3 \text{ semaines}$$

DURÉE TOTALE = DURÉE 1 + DURÉE 2

DURÉE TOTALE = 30 semaines + 3 semaines = 33 semaines

CALCUL DE LA DURÉE DE MON STAGE DE FORMATION

CAS 1: PROFIL DE FORMATION SANS MISE À JOUR EN FRANÇAIS

A. Nombre d'unités au profil: _____

B. Nombre d'heures allouées par unité : 15

C. Horaire: _____ h/semaine.

$$\text{DURÉE 1} = \frac{A \times B}{C}$$

DURÉE 1 = _____ x _____ = _____ semaines

NOTA:	Si, à la suite de ce calcul, vous obtenez un nombre décimal, ajoutez une semaine si la décimale est supérieure à 0,5 et retranchez une semaine si la décimale est inférieure à 0,5. (Ex.: 20,7 ⟶ 21; 20,4 ⟶ 19)

CAS 2: CALCUL DE LA DURÉE DE LA MISE À JOUR EN FRANÇAIS (LE CAS ÉCHÉANT).

D. Nombre d'heures de mise à jour en français: _____

E. Horaire: _____ h/semaine.

$$\text{DURÉE 2} = \frac{D}{E}$$

DURÉE 2 = _____ = _____ semaines

DURÉE TOTALE = DURÉE 1 + DURÉE 2

DURÉE TOTALE = _____ semaines + _____ semaines = _____ semaines.

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe M

Modèle de fiche de
supervision du stage
de formation

Québec

ANNEXE M

MODÈLE DE FICHE DE SUPERVISION DU STAGE DE FORMATION

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

FICHE DE SUPERVISION
DU STAGE DE FORMATION

NOM DE L'ADULTE: _____

OBJECTIF DE FORMATION: _____

ENTREVUE	DATE	ENTREVUE	DATE
1		7	
2		8	
3		9	
4		10	
5		11	
6		12	

NOM DU FORMATEUR OU DE LA FORMATRICE: _____

ENTREVUE 1 **DATE** _____

AVANT L'ENTREVUE

1. Objectifs de l'entrevue
   - Créer un climat de confiance.
   - Analyser, avec l'apprenant, son guide de préparation de l'entrevue de suivi (annexe H).

PENDANT L'ENTREVUE

2. Donner du "feedback" sur la lecture du guide de préparation de l'entrevue de suivi.

3. Demander, au besoin, des clarifications à l'apprenant. Prendre note des clarifications apportées par l'apprenant.

_____

_____

_____

4. Demander à l'apprenant quel problème il veut explorer en premier. Prendre note de ce problème.

_____

_____

_____

5. Explorer le problème avec les aide-mémoire (annexes I et J). Prendre note de vos observations.

_____

_____

_____

6. Formuler un diagnostic clair. Prendre note de ce diagnostic.

_____

_____

_____

7. Explorer, avec l'apprenant, diverses solutions. Prendre note des solutions envisagées.

_____

_____

8. Choisir une solution donnant lieu à des comportements observables. Prendre note de la solution retenue.

_____

_____

9. Établir un plan d'action (moyens, calendrier, etc.). Prendre note des grandes lignes de ce plan d'action.

_____

_____

10. Clore l'entrevue en en résumant le contenu. Prendre note des points ayant fait l'objet de discussion.

_____

_____

11. Fixer, avec l'apprenant, l'objectif de la prochaine entrevue. Prendre note de l'objectif retenu.

_____

_____

_____

12. Fixer la date de la prochaine entrevue. Date: _____

APRÈS L'ENTREVUE

13. Dresser un rapport d'évaluation de la rencontre.

APRÈS L'ENTREVUE

13. Dresser un rapport d'évaluation de la rencontre.

ENTREVUE 2 DATE _____

AVANT L'ENTREVUE

1. Objectif(s) de l'entrevue

_____

_____

_____

NOTA:	Transcrire ici l'objectif retenu à la fin de la rencontre précédente.

PENDANT L'ENTREVUE

2. Évaluer la pertinence de la solution choisie ainsi que le degré de respect du plan d'action adopté à l'occasion de la rencontre précédente. Prendre note des écarts par rapport au plan d'action.

_____

_____

_____

_____

3. Énumérer, s'il y a lieu, les raisons qui expliquent l'échec du plan d'action retenu. Prendre note des explications de l'apprenant.

_____

_____

_____

4. Vérifier l'actualité de l'objectif fixé à la fin de la rencontre précédente. Noter si l'objectif retenu reste pertinent ou s'il faut le modifier.

_____

_____

5. Selon l'évolution de la situation, fixer avec l'apprenant un nouvel objectif. Prendre note de ce nouvel objectif.

6. Explorer le problème (l'ancien ou le nouveau) avec les aide-mémoire. Prendre note de vos observations.

7. Formuler un diagnostic clair. Prendre note de ce diagnostic.

8. Explorer avec l'apprenant, diverses solutions. Prendre note des solutions envisagées.

9. Choisir une solution donnant lieu à des comportements observables. Prendre note de la solution retenue.

10. Établir un plan d'action. Prendre note des grandes lignes de ce plan d'action.

11. Clore l'entrevue en en résumant le contenu. Prendre note des points ayant fait l'objet de discussion.

_____

_____

_____

12. Fixer, avec l'apprenant, l'objectif de la prochaine entrevue. Prendre note de l'objectif retenu.

_____

_____

_____

13. Fixer la date de la prochaine entrevue. Date: _____

APRÈS L'ENTREVUE

14. Dresser un rapport d'évaluation de la rencontre.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe N

Protocole d'entrevue de suivi

Québec

ANNEXE N

PROTOCOLE D'ENTREVUE DE SUIVI

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

1. Le protocole

Le présent aide-mémoire décrit, dans l'ordre, les diverses actions à poser pour mener à bien une entrevue d'aide individuelle.

- AVANT L'ENTREVUE -

a) Préparation de l'entrevue

- Préparer l'entrevue à l'aide du GUIDE DE PRÉPARATION DE L'ENTREVUE DE SUIVI À L'INTENTION DE L'APPRENANT que celui-ci vous a remis quelques jours avant la rencontre.
- Déterminer l'objectif de l'entrevue.
- Planifier le déroulement de l'entrevue.
- Réunir tous les éléments utiles à l'entrevue.

NOTA:	La première entrevue a des objectifs précis qui sont les mêmes pour tous. Les objectifs des entrevues subséquentes devront être précisés selon l'évolution de chaque dossier.

- PENDANT L'ENTREVUE -

b) Prise de contact (voir module 5)

c) Exploration et analyse de la difficulté éprouvée (voir annexes I et J)

d) Diagnostic de la situation de l'apprenant (au besoin)
(voir annexes I et J)

e) Inventaire des solutions possibles
(conjointement avec l'apprenant)

f) Choix de solutions
(conjointement avec l'apprenant)

g) Plan d'action
(conjointement avec l'apprenant)

Le formateur pourra consulter, au besoin, le module 6, intitulé MODÈLE D'INTERVENTION EN COURS D'APPRENTISSAGE, pour se rafraîchir la mémoire sur le processus de résolution de problèmes.

- APRÈS L'ENTREVUE -

h) Compilation des notes (voir annexe M)

2. La durée de l'entrevue

Il existe deux types d'entrevue, chacun étant adapté aux besoins particuliers d'un apprenant.

a) L'entrevue d'encouragement

Type d'entrevue avec un adulte qui ne présente pas de difficultés de comportements et dont les résultats scolaires sont bons. L'objectif de cette entrevue est d'encourager l'adulte à maintenir sa motivation. Cette entrevue dure environ 15 minutes.

b) L'entrevue de résolution de problèmes

Ce type d'entrevue a pour but d'aider l'adulte en difficulté à résoudre des problèmes d'adaptation scolaire ou de comportement. Selon l'ampleur des problèmes, la durée de l'entrevue sera d'environ 30 minutes pour des problèmes simples et d'environ 45 minutes pour des problèmes plus complexes. La limite d'efficacité d'une entrevue, en termes de temps, se situe en dedans d'une heure. Passé cette limite, il y a danger de redondance.

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe O

Évaluation de mes
techniques d'enseignement

Québec

ANNEXE O

ÉVALUATION DE MES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

A) LE PLAN DE LA LEÇON

Au regard du plan de la leçon:

1. Est-ce que le titre de la leçon évoque assez clairement le contenu de celle-ci?

2. Les objectifs de la leçon sont-ils formulés de manière à indiquer les résultats escomptés de l'apprentissage?

3. Avez-vous dressé une liste d'ouvrages de référence ou de matériel didactique utiles pour cette leçon?

4. Est-ce que l'introduction décrit de fa!on générale le contenu de la leçon?

5. Est-ce que l'introduction décrit les relations entre la leçon précédente et celle-ci?

6. Est-ce que l'introduction précise quelles sont les habiletés à acquérir durant cette leçon?

7. Est-ce que l'introduction précise comment atteindre les objectifs de la leçon?

8. Avez-vous prévu un horaire pour chacune des parties de la leçon?
   Est-ce que le temps utilisé pour chacune des parties de la leçon est proportionnel à l'importance de chacune d'elles?

9. Est-ce que le plan de la leçon favorise la participation au moyen d'activités et d'exercices, sans toutefois sacrifier d'autres parties de la leçon?

10. Avez-vous prévu du temps pour des exercices (manuels ou écrits)?

11. Avez-vous prévu du temps pour évaluer le degré de compréhension des points importants de la leçon?

12. Avez-vous prévu du temps pour résumer les points importants du cours?

B) DURANT LA PRÉSENTATION DE L'INTRODUCTION DE LA LEÇON, AVEZ-VOUS

1. Vérifié l'état des connaissances du groupe à l'aide de questions rédigées d'avance?

2. Énoncé les objectifs du cours en précisant les connaissances, les habiletés et les attitudes à acquérir?

3. Précisé pourquoi ces connaissances, ces habiletés et ces attitudes sont nécessaires?

4. Démontré (grâce à votre expérience et celle des autres) comment le contenu de la leçon sera utile dans l'exercice de la profession?

5. Indiqué aux apprenants les moyens utilisés pour atteindre les objectifs de la leçon?

6. Suscité l'intérêt à l'aide d'anecdotes, d'expériences vécues, de nouveautés dans la profession, etc.?

C) AU REGARD DE PRINCIPES D'ENSEIGNEMENT, AVEZ-VOUS

1. Livré l'information nécessaire avant d'enseigner une notion, un concept, un principe, une loi, etc.?

2. Tenu compte des connaissances acquises avant d'enseigner de nouvelles notions?

3. Disposé dans un ordre logique les connaissances à acquérir?

4. Expliqué clairement la relation entre chacune des nouvelles connaissances lorsque cela était possible?

D) <u>EN FAISANT LA DÉMONSTRATION D'UNE OPÉRATION, AVEZ-VOUS</u>

1. Effectué celle-ci tout en donnant des explications?

2. Par la suite, demandé à quelques apprenants d'effectuer l'opération et d'en décrire les étapes?

3. Finalement, demandé à tous les apprenants d'effectuer l'opération pendant que vous supervisiez leur travail?

E) AU REGARD DES POINTS IMPORTANTS DE LA LEÇON, AVEZ-VOUS

1. Répété ceux-ci plus d'une fois durant la leçon?

2. Proposé des exercices au regard de chacun d'eux?

3. Utilisé du matériel didactique (photos, schémas, diapositives, etc.) pour en faciliter la compréhension?

4. Défini les nouveaux termes utilisés?

5. Posé des questions de manière à ce que les apprenants associent les connaissances acquises antérieurement aux nouvelles?

6. Relaté un fait vécu, une expérience personnelle, etc. pour faciliter la compréhension et la rétention des nouvelles connaissances?

7. Montré aux apprenants comment noter les points importants d'un cours?

F) LORSQUE VOUS POSEZ DES QUESTIONS

1. Vous adressez-vous à toute la classe puis, après une pause, demandez-vous à un apprenant de répondre?

2. Préférez-vous des réponses individuelles à la plupart des questions?

3. Évaluez-vous chacune des réponses et mettez-vous en évidence les bonnes réponses?

4. Sont-elles formulées de façon claire et précise, et nécessitent-elles un effort de réflexion de la part de l'apprenant?

5. Aimez-vous que la plupart des apprenants répondent à tour de rôle?

6. Interpellez-vous au hasard un apprenant plutôt que d'utiliser une liste alphabétique de noms ou un autre moyen?

7. Est-ce pour clarifier des points ambigus ou est-ce pour alimenter la discussion lorsque les réponses sont incomplètes?

8. Est-ce pour corriger des erreurs ou pour les déceler?

G) POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE PAR LA PRATIQUE, AVEZ-VOUS

1. Encouragé les apprenants à prendre des notes sur les points importants de la leçon?

2. Proposé des exercices en rapport avec les connaissances enseignées durant la leçon?

3. Indiqué les erreurs commises lors d'exercices?

4. Proposé des correctifs pour éliminer les erreurs commises?

5. Indiqué à l'apprenant le seuil de rendement requis?

6. Favorisé la participation des apprenants sans toutefois sacrifier d'autres parties importantes de la leçon?

7. Supervisé le travail en atelier des apprenants en leur suggérant des façons de faire plutôt que d'effectuer le travail à leur place devant une difficulté?

H) EN RÉSUMANT UNE LEÇON, AVEZ-VOUS

1. Répété les points les plus importants de la leçon?

2. Posé des questions aux apprenants sur les points les plus importants de la leçon?

3. Défini les termes nouveaux et les avez-vous écrits au tableau pour en préciser l'orthographe?

4. Dressé la liste des différentes étapes d'une procédure soit au tableau, soit sur une feuille remise à chaque apprenant?

I) AU REGARD DU MATÉRIEL DIDACTIQUE ET D'AUTRES FORMES DE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE, AVEZ-VOUS

1. Utilisé ceux-ci de manière à faciliter l'apprentissage?

2. Planifié d'apporter les outils, appareils ou instruments en classe pour une démonstration?

3. Évalué si le matériel didactique était approprié à la leçon?

4. Vérifié si l'équipement à utiliser en classe était en bon état avant de s'en servir?

5. Présenté le matériel didactique aux apprenants en précisant le but de son utilisation?

J) <u>TOUT EN ENSEIGNANT, AVEZ-VOUS</u>

1. Utilisé un niveau de langue adapté aux apprenants?

2. Durant votre exposé, utilisé un langage clair, précis et parfois imagé.

3. Utilisé les gestes appropriés?

4. Constaté que vous étiez sûr de vous-mêmes parce que vous maîtrisiez bien le sujet de votre exposé?

5. Favorisé les échanges à l'intérieur du groupe tout en contrôlant le sujet de discussion?

6. Employé l'humour pour favoriser de temps à autre un climat de détente?

7. Varié l'intonation de votre voix durant votre exposé pour rendre la leçon plus captivante?

K) AU REGARD DES RELATIONS AVEC LES APPRENANTS, AVEZ-VOUS

1. Fait un effort pour comprendre le comportement et les attitudes de chacun d'eux?

2. Évité de ridiculiser un ou des apprenants?

3. Évité de fraterniser avec les apprenants?

4. Encouragé les apprenants, surtout quand ils font du bon travail?

5. Évité de tourner en dérision des croyances ou des valeurs fondamentales partagées par des apprenants?

L) SI VOUS AVEZ EU À INTERVENIR POUR RÉGLER UN PROBLÈME DE FONCTIONNEMENT D'UN APPRENANT, AVEZ-VOUS

1. Discuté avec lui, et non en public, du problème soulevé par son comportement?

2. Discuté avec lui calmement en vous basant sur des observations?

3. Discuté avec lui pour trouver une solution au problème observé?

4. Évité toute discussion émotive?

M) AU REGARD DE LA PARTICIPATION, EST-CE QUE TOUS LES APPRENANTS ONT

1. Participé aux discussions?

2. Contribué à l'apport d'idées nouvelles?

3. Semblé être intéressés par les discussions?

4. Posé des questions pour mieux comprendre le contenu de la leçon?

5. Répondu aux questions posées avec facilité, manifestant ainsi leur compréhension des différents objets de la leçon?

6. Utilisé des outils, appareils, instruments pour apprendre?

7. Demandé volontairement de faire vérifier leur travail par le formateur?

8. Manifesté de l'anxiété ou de la résistance au regard de l'apprentissage de certains habiletés?

9. Utilisé l'équipement selon les consignes d'utilisation et selon les règles de santé et de sécurité?

N) AU REGARD DE VOS ATTITUDES, AVEZ-VOUS

1. Utilisé un débit de voix suffisamment fort sans toutefois crier?

2. Utilisé un ton de voix amical?

3. Parlé avec enthousiasme?

4. Parlé clairement en choisissant les mots appropriés?

5. Utilisé votre voix pour créer de l'emphase sur certains points importants?

6. Prononcé correctement certains mots nouveaux?

7. Porté une tenue vestimentaire appropriée à votre rôle?

8. Évité des manies telles que vous balancer pendant que vous parlez, faire sauter la craie d'une main à l'autre, jouer avec la boucle de votre ceinture, etc.?

9. Manifesté des signes d'impatience?

10. Montré continuellement de l'enthousiasme?

11. Pris l'habitude de parler face au groupe?

o) AU REGARD DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE, AVEZ-VOUS

1. Prévu une température et une ventilation adéquates dans le local?

2. Prévu un éclairage convenable?

3. Laissé le local propre après l'avoir utilisé?

4. Observé si tous les apprenants pouvaient bien voir et bien entendre?

5. Demandé aux apprenants d'occuper les sièges avant plutôt que d'occuper les sièges arrières?

6. Placé près de vous les cartes, modèles et appareils de manière à pouvoir les utiliser rapidement?

7. Demandé au personnel de secrétariat, ou à autres, de ne pas vous interrompre pendant votre leçon?

8. Pris la précaution de faire installer des équipements, appareils, etc. avant la leçon de manière à éviter toute interruption?

S'ENTRAINER A FORMER DES ADULTES

CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES PRATIQUES
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Modules d'autoformation

ÉDITION PRÉLIMINAIRE

Annexe P

Grille d'évaluation de
mes compétences d'interviewer

Québec

ANNEXE P

GRILLE D'ÉVALUATION DE MES
COMPÉTENCES D'INTERVIEWER

Coordonnateur :	André Dumas
Rédacteurs :	André Dumas Serge Vallières
Réviseur linguistique :	Jacques Carette
Graphiste :	Lauréanne Breton
Opératrice de traitement de textes :	Lise Drouin-Gaudet
Responsable du projet à la DGEA :	Claude Ruel

DANS LE PRÉSENT DOCUMENT, LE MASCULIN EST UTILISÉ SANS AUCUNE DISCRIMINATION ET UNIQUEMENT DANS LE BUT D'ALLÉGER LE TEXTE.

A) OBJECTIFS

- évaluer ma compétence à faire des entrevues de suivi au terme de certaines étapes de ma pratique professionnelle.

- faire la liste de mes habiletés et de mes lacunes au regard de l'établissement d'un plan d'entrevue.

- faire la liste de mes habiletés et de mes lacunes au regard de l'établissement du diagnostic des causes d'un problème d'apprentissage ou de rendement scolaire insuffisant chez un élève.

- faire la liste de mes habiletés et de mes lacunes au regard de l'établissement d'un plan d'action et de la réalisation des actions à engager au terme d'une entrevue de suivi.

- faire la liste de mes habiletés et de mes lacunes au regard des habiletés et attitudes requises pour être aidant en entrevue.

- faire la liste de mes habiletés et de mes lacunes au regard de l'utilisation des techniques d'entrevue.

B) MODALITÉS DE RÉALISATION

- À l'aide d'un magnétophone, enregistrez le contenu de quelques entrevues de suivi que vous devrez conduire.

- Trouvez un local adéquat pour l'écoute et l'analyse de vos enregistrements.

- Planifiez des séances d'écoute et d'analyse d'environ trois heures consécutives.

- Répétez les séances à la fréquence d'une autosupervision toutes les deux ou trois semaines, aussi longtemps que cela sera nécessaire.

- Analysez le contenu des enregistrements à l'aide des grilles d'auto-évaluation présentées dans les pages qui suivent.

C) CONSIGNES

1. À partir de l'écoute de fragments de vos entrevues de suivi et de la consultation des modules concernés, 5, 17 et décortiquez le contenu de ces entrevues en essayant d'évaluer, au meilleur de votre connaissance, le niveau de développement que vous avez atteint au cours de ces entrevues par rapport à chacune des "compétences à maîtriser" énumérées dans les grilles d'auto-évaluation.

N.B. - Les plus fonceurs retireront davantage de cette expérience en réalisant l'activité avec l'aide d'un collègue ayant le mandat de jouer le rôle d'animateur et d'observateur objectif.

2. Une fois votre auto-évaluation terminée, procédez à une réévaluation des solutions retenues pour corriger les lacunes identifiées et planifiez-en la réalisation à l'aide de la grille de planification apparaissant à la fin de cette annexe.

Exemples de solutions possibles

. Relire les modules de formation 5, 17 et 21.
. Répéter les séances d'écoute de vos enregistrements avec l'assistance d'une personne ayant une formation en relation d'aide telle que:

- conseiller d'orientation
- psychologue
- conseiller en formation
- conseiller psychologue

. Consulter la direction de l'école.
. Consulter les volumes de références suggérés à la fin du module 21.
. Suivre une session de formation à l'Université sur la relation d'aide, les techniques d'entrevues, etc.

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

DOMAINE	LISTE DES COMPÉTENCES À MAÎTRISER JE SUIS CAPABLE DE...		

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

DATE: __/__/__

DOMAINE	LISTE DES COMPÉTENCES À MAÎTRISER "JE SUIS CAPABLE DE..."	NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT ATTEINT BON	MOYEN	FAIBLE	SOLUTIONS RETENUES
	b) réaliser un plan élaboré d'entrevue, soit:				
	. établir le contact avec l'apprenant;				
	. l'informer des objectifs de la rencontre et du plan de travail proposé;				
	. explorer sa situation scolaire;				
	. établir la liste des problèmes à travailler;				
	. analyser le problème présenté;				
	. trouver s'il y a lieu, les causes du problème d'apprentissage ou de sous-rendement scolaire;				
	. faire l'inventaire des solutions de rechange;				
	. élaborer un plan d'action.				

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

DATE: ___/___/___

DOMAINE	LISTE DES COMPÉTENCES À MAÎTRISER "JE SUIS CAPABLE DE..."	NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT ATTEINT BON	MOYEN	FAIBLE	SOLUTIONS RETENUES
	c) réaliser les opérations nécessaires au suivi du dossier de l'apprenant, soit:				
	• rédiger un rapport d'entrevue;				
	• annoter, au besoin, la fiche de cheminement;				
	• préparer des activités de récupération;				
	• consulter différents intervenants;				

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DATE: ___/___/___

DOMAINE	LISTE DES COMPÉTENCES À MAÎTRISER "JE SUIS CAPABLE DE..."	NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT ATTEINT BON	MOYEN	FAIBLE	SOLUTIONS RETENUES
3. Les habiletés de communication requises pour faire de la relation d'aide en entrevue de suivi. (référence: module 21, section 2)	3- ... Faire la distinction entre les concepts suivants et en reconnaître les manifestations, s'il y a lieu, lors de l'écoute de fragments d'entrevues enregistrées:				
	a) l'empathie . définir				
	. reconnaître				
	b) le respect . définir				
	. reconnaître				
	c) l'authenticité . définir				
	. reconnaître				
	d) la spécificité . définir				
	. reconnaître				
	e) la confrontation . définir				
	. reconnaître				

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DATE: ___/___/___

DOMAINE	LISTE DES COMPÉTENCES À MAÎTRISER "JE SUIS CAPABLE DE..."	NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT ATTEINT BON	MOYEN	FAIBLE	SOLUTIONS RETENUES
	f) l'immédiateté . définir				
	. reconnaître				
	g) l'autodévoilement . définir				
	. reconnaître				
	h) l'écoute active . définir				
	. reconnaître				
4. Les modèles d'attitudes à éviter et celles à développer en entrevue. (référence: module 21, section 4)	4- ... Faire la distinction entre les six modèles d'attitudes suivants et les reconnaître, s'il y a lieu, au moment de l'écoute de fragments d'entrevues enregistrées:				
	a) l'attitude d'évaluation . définir				
	. degré de savoir-faire				

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DATE: ___/___/___

DOMAINE	LISTE DES COMPÉTENCES À MAÎTRISER "JE SUIS CAPABLE DE..."	NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT ATTEINT BON	MOYEN	FAIBLE	SOLUTIONS RETENUES
	b) l'attitude d'interprétation . définir				
	. degré de savoir-faire				
	c) l'attitude d'enquête . définir				
	. degré de savoir-faire				
	d) l'attitude de soutien . définir				
	. degré de savoir-faire				
	e) l'attitude de recherche immédiate de solution . définir				
	. degré de savoir-faire				
	f) l'attitude d'écoute compréhensive et de solutio du problème . définir				
	. degré de savoir-faire				

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DATE: ___/___/___

DOMAINE	LISTE DES COMPÉTENCES À MAÎTRISER "JE SUIS CAPABLE DE..."	NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT ATTEINT BON	MOYEN	FAIBLE	SOLUTIONS RETENUES
5. Les techniques d'entrevue. (référence: module 21, section 6)	5) ... Faire la distinction entre les techniques d'entrevues suivantes et les reconnaître, s'il y a lieu, au ment de l'écoute de fragments d'entrevues enregistrées:				
	a) le silence . définir				
	. degré de savoir-faire				
	b) le reflet . définir				
	. degré de savoir-faire				
	c) la reformulation . définir				
	. degré de savoir-faire				
	d) la synthèse . définir				
	. degré de savoir-faire				

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DATE: __/__/__

DOMAINE	LISTE DES COMPÉTENCES À MAÎTRISER "JE SUIS CAPABLE DE..."	NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT ATTEINT BON	MOYEN	FAIBLE	SOLUTIONS RETENUES
	e) le résumé . définir				
	. degré de savoir-faire				
	f) la question ouverte . définir				
	. degré de savoir-faire				
	g) la question fermée . définir				
	. degré de savoir-faire				
6. Discussion de cas avec la direction ou d'autres collègues de l'école.	6) ... Préparer le dossier et présenter le problème d'un adulte à l'occasion d'une discussion de cas avec la direction, d'autres formateurs, le conseiller pédagogique, le psychologue ou le conseiller d'orientation de l'école.				

GRILLE DE PLANIFICATION DES SOLUTIONS RETENUES

DATE DE L'AUTO-ÉVALUATION: ___/___/___

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER	SOLUTIONS RETENUES	CALENDRIER

GRILLE DE PLANIFICATION DES SOLUTIONS RETENUES

DATE DE L'AUTO-ÉVALUATION: ___/___/___

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER	SOLUTIONS RETENUES	CALENDRIER